

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
СУБКУЛЬТУРЫ ДЕТСТВА:
НОРМЫ, ЦЕННОСТИ, ПРАКТИКА**

МАТЕРИАЛЫ

***VI Международной научно-практической конференции
(26-27 ноября 2009 года)***

Ставрополь
2009

УДК 378
ББК 74.00
А 72

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГОО ВПО Ставропольский государственный
педагогический институт

Антропологические основы субкультуры детства: нормы, ценности, практика: Материалы VI Международной научно-практической конференции (26-27 ноября, 2009 г.) / Под ред. Л.Л. Редько, Е.Г. Пономарева, С.В. Бобрышова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 356 с.

ISBN 978-5-91090-044-2

Сборник включает материалы исследований российских и зарубежных ученых, сотрудников образовательных учреждений среднего профессионального, общего и дошкольного образования в рамках междисциплинарного научного направления «Антропология детства».

В издании представлены изыскания, отражающие теоретические и прикладные аспекты педагогической антропологии в целом, а также в контексте гуманитарных, естественнонаучных, технических дисциплин.

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

УДК 378
ББК 74.00

ISBN 978-5-91090-044-2

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2009

РАЗДЕЛ 1.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ДЕТСТВА

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Г.Ф. Биктагирова, г. Казань

Как воспитывать ребенка? – один из «вечных» и ключевых вопросов на все времена в любом обществе. Особую остроту и актуальность данная проблема приобретает в «эпоху перемен».

Семейное воспитание – это сложный, многообразный, непрерывный процесс целенаправленного формирования и развития личности ребенка в условиях конкретной семьи, специфика которого детерминирована, прежде всего, базовыми воспитательными ценностями, национально-историческими традициями и состоянием духовно-нравственной сферы общества.

Аксиологические аспекты семейного воспитания с гуманистических позиций современности предполагают ориентацию его содержания на оптимальное сочетание общечеловеческих, национальных и индивидуально-личностных ценностей, понимаемых как образцы достойной жизни человека и общества и превращаемых в личностные смыслы детей.

Семейное воспитание должно опираться на гуманистические и нравственные начала, ценность деятельного человеколюбия; в условиях семьи формируются социально значимые и индивидуально-личностные ценности, развиваются эмоционально-волевая и действенно-практическая сферы, а также интеллектуальные, нравственные, эстетические чувства ребенка.

Важную роль в семейном воспитании играет ценность детского и юношеского периода жизни, в нем закладываются основы гармоничного развития ребенка при опоре на его интересы и потребности, формируются ценностные ориентации и моральные принципы, развиваются способности, умения и навыки. Именно это время формируется представление о семье, закладываются черты личности будущего семьянина. И необходимо правильно формировать эти представления. Формируя понимание семьи и семейных ценностей в ребенке с малых лет, мы должны обращать внимание на:

- то, как ребенок познает свою «фамилию», своих родителей, родителей, близких, осознает себя представителем семьи;
- приобщение к наиболее простым правилам семейной жизни: взаимодействие и взаимодействие с родителями, наиболее близкими родственниками; распорядку и чистоте в доме, выполнению домашних поручений;

- привитие чувства ответственности по отношению к своим близким, забота о младших своих членах семьи, помощь старшим в выполнении работы по домашнему хозяйству;
- понимание этики семейных отношений, а так же степени родства и иерархии старшинства;
- подготовка ребенка к самостоятельной жизни, и семейной в частности; способность решать межличностные и бытовые проблемы своей будущей семьи.

В семейном воспитании особое значение приобретают аксиологический потенциал народной педагогики и этнокультурные традиции, использование которых способствует развитию эмоциональных и интеллектуальных качеств растущей личности, ее духовной культуры и морально-целевых ориентаций.

Необходимыми условиями воспитания семейных ценностей являются семейные традиции, национальные обычаи, отложившие отпечаток на формирование ценностей, наличие «гармонии поколений». Многие исследователи подчеркивают необходимость воспитания у детей умения быть внимательными, заботливыми, понимать настроение близких. А воспитание таких качеств – это и есть подготовка детей, как к семейной жизни, так и жизни в обществе, к выполнению в будущем функций родителей. Семья своими ценностными ориентациями, особенностями межличностных отношений, всем укладом и стилем жизни прямо или косвенно, в большей или меньшей степени готовит ребенка к его будущей семейной жизни

В семье отводится решающее место в воспитании основных ценностных ориентаций, в том числе гражданственности, коллективизма, преданности родине; в ней формируются трудовые навыки, готовность детей к любви и семейной жизни, будущему отцовству и материнству.

В семье ребенок включен в деятельность и в процессе ее усваивает накопленные в человеческом мире знания. Во многих исследованиях подчеркивается, что «образ мира», «картина мира» развивается у ребенка как целое. Это – многоуровневое образование, включающее в себя представления о природе, человеке, обществе, в том числе о семье, ее членах, семейной родословной, домашних делах и т. д. Все это определяет значимость того образа семьи, который первоначально формируется у ребенка [1].

Исследования, проведенные на базе школ г. Казани и ТГГПУ в период 2006-2009 гг. позволяют нам констатировать, что образ семьи и семейных ценностей в разные периоды развития ребенка осознаются по-разному.

Обследование дошкольников, свидетельствует о скудной информированности детей о своих близких, о недостаточном интересе к чувствам, поступкам, деятельности членов семьи. Ученые (Н.И. Захаров, М.И. Буянов, Н.А. Голиков, Т.А. Куликова) с тревогой обнаружили, что у многих современных детей складывается деформированный, искажен-

ный образ семьи. Правда, тому есть объективные причины, связанные с тем мировым явлением, которое определяется как кризис семьи. Это может негативно сказаться на развитии его ожиданий в отношении своей собственной будущей семьи.

Семья является важной ценностью для детей подросткового возраста, но они не имеют сформированных установок, ценностных ориентаций на семейную жизнь, наличие персонального жизненного плана, где семья занимает одну из ведущих ролей. Эмоционально-позитивно настроены подростки на семейную жизнь, имея образец довольно благополучной собственной семьи; но не до конца понимают собственной роли в ней, будущем супруге, детях, родственниках. Наиболее несформированным у детей подросткового возраста является уровень взаимодействия и взаимодействие с близкими, осознание выполнения домашних поручений, чувства ответственности по отношению к старшим.

Студенты объективно осознают образ семьи. Ценности, связанные с супружеством, и ценности, связанные с родством, уже вполне сформированы, судя по данным анкетирования и тестирования, но ценности, связанные с родительством (ценность детей), у большинства студентов не сформированы.

У студентов сформированы когнитивная и эмоциональная составляющая семейных ценностей, имеются представления, касающиеся потребностно-мотивационной сферы и деятельностно-практической, но они требуют необходимости формирования у студентов более конкретного представления о данных составляющих семейных ценностей.

Таким образом, еще раз можно констатировать, что аксиологическая система семьи обладает мощным потенциалом воспитательного воздействия на молодое поколение в плане его личностного развития. Поэтому необходимо и в дальнейшем формировать понимание семьи как неотъемлемой ценности.

Во-вторых, наличие в семье устойчивой системы ценностей может служить противовесом негативных воздействий и гарантией адекватного воспитания молодого поколения. Необходимо целенаправленно и систематически разрабатывать инновационные формы, методы и содержание формирования семейных ценностей у детей и студенчества.

В-третьих, наибольшая результативность в развитии ценностных ориентаций достигается при тесном сотрудничестве родителей и педагогов, которое должно осуществляться на принципах целенаправленности, целостности, согласованности, систематичности, в условиях органического единства школьной и семейной среды

Список литературы

1. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник. – 2-е издание. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 232 с.

К ВОПРОСУ ИСТОРИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Г. Веселова, г. Ессентуки

Проблема дифференциации обучения имеет довольно длительную историю, выразившуюся в самых различных концепциях, в которых по-разному рассматриваются те или иные подходы к их реализации в соответствии с требованиями общества, уровнем знаний, накопленных человечеством.

Изучая исследования многих авторов, мы натолкнулись на мысль, что этот вопрос имеет как своих сторонников, так и противников. В литературе встречаются позиции полярно расходящиеся во мнениях от восхвалений и положительных оценок до непринятия отдельных положений. Например, ученые А.И. Пискунов, А.Н. Джуринский в своих исследованиях отрицательно относятся к тезисам о необходимости глубокой дифференциации обучения, критикуя в связи с этим американского педагога Маслоу за его выводы о «вреде единых программ и целесообразности обучения по потокам». Они считают, что такие эксперименты приводят к получению неравноценного образования, а, следовательно, создают расслоение общества, так как объективно «урезывают» возможность одним получать престижное образование в силу недостаточности заложенной базы знаний [2: 78].

Другие считают (И. Унт и др.), что углубление дифференциации и индивидуализации в современных условиях поможет по-настоящему сформировать интеллектуально развитых, профессиональных знатоков, ибо индивидуальные различия людей не дают возможность многим достичь определенного уровня развития в каких-то отношениях, но он может быть крайне незаменим на другом месте [4: 123].

Действительно, общество будет извлекать большую пользу, если каждый человек займет в нем то место, где он чувствует себя наиболее комфортно, и нельзя человека насильно заставлять делать то, что ему дается в силу определенных обстоятельств с трудом.

Вопросы дифференциации обучения подрастающего поколения во все времена были связаны с развитием интеллекта, благодаря которому раскрываются другие природные задатки человека.

Традиционно возникновение проблемы дифференциации и индивидуализации процесса обучения можно отнести ко времени распространения классно-урочной системы.

Но еще в Древнем Китае известный философ Конфуций говорил, что «для государства необходим отбор и интенсивное развитие одаренных детей независимо от их социального происхождения». Его идеи стали частью государственной политики [1: 23].

Древнегреческий философ Платон предлагал проведение отбора наиболее способных детей к интенсивному изучению математики, философии для привлечения их к управлению государством [1: 30].

В XVI веке Сулейман Великолепный на территории Турецкой империи проводил специальное обследование детей на предмет их особой одаренности. Потом эти отобранные дети обучались в специальных учебных заведениях, где изучались естественные науки, философия, военное дело, различные виды искусств, которые преподавались на очень высоком уровне. Таким образом, формировался интеллект нации, способствующий развитию и укреплению государства [1: 31].

В целом, если попытаться подытожить эти идеи, то можно увидеть, что в истории педагогической мысли дифференциация обучения рассматривалась в различных аспектах.

Уже в трудах Я.А. Корейского предлагается дифференциация одаренных учеников. Он выделил группы учащихся по способу усвоения учебного материала и уровню самостоятельности в обучении: а) «урочные ученики» (регулярно и хорошо готовящие уроки, но беспомощные в самостоятельной работе); б) «переносный тип» (способные применить школьные умения в жизненной ситуации); в) «непосредственно обучающиеся» (очень способные к самообразованию, но нередко плохо приспособляющиеся к традиционным формам обучения) [1: 24].

Русский физиолог и педагог П.Ф. Лесгафт предложил свою типологию учеников: «...Самые характерные из замечательных типов следующие:

- а) тип лицемерный,
- б) тип честолюбивый,
- в) тип добродушный,
- г) тип забито-мягкий,
- д) тип угнетенный [4: 37]».

На наш взгляд, эта классификация обучающихся вполне приближена к пониманию того, что все ученики суть люди, проявляемые себя по-разному в учебной деятельности как совершенно непохожие друг на друга субъекты. А значит, чтобы добиться больших результатов в учебной деятельности, необходимо уметь правильно выделить классификацию групп учеников в каждом конкретном случае по какому-либо признаку. Кроме этого, здесь возникает проблема признака, лежащего в основе распределения по группам.

Представленные выше попытки ученых осуществить подобные «распределения» учеников основывались на работоспособности и поведении обучаемого в процессе занятия. Необходимо грамотно организовать саму учебную деятельность на основе использования доминирующих признаков каждой группы в определенном направлении.

Данная классификация, если абстрагироваться от строго критического взгляда, подвела к научному пониманию различий высшей нервной деятельности, лежащей в основе современного распределения людей на холериков, сангвиников, меланхоликов, флегматиков.

Список литературы

1. Константинов Н.А., Савич А.Л., Смирнов М.Т. Основные вопросы педагогики. – М.: Учпедгиз, 1957.

2. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. – М., 1998.
3. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Рос. пед. агентство, 1996.
4. Унт И.Э. К проблеме индивидуализации учебного процесса // Советская педагогика. – 1971. – №11. – С.41-48.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ШКОЛЬНОЙ ФОРМЫ

Т.А. Власова, г. Ижевск

Общая тенденция к унификации школьного и вузовского образования выражается в разнообразных мерах от стандартизации содержания учебных пособий до единообразия внешнего вида учеников. В практических схемах конкретных людей и групп институционализированные структуры, по мнению П. Бурдьё, существуют в качестве. Для каждого человека его позиция в социальном мире определена конфигурацией социальных полей, ему предоставлены возможные цели, способы и пути их достижения, задаются возможности и ограничения. Человек, с определенными социальными характеристиками, может действовать в некоторых границах, где некоторые практики возможны, а некоторые исключены.

Перенесение практических схем в теоретические, не только на уровне научных теорий, но и в случае «туземного» знания заставляет при объяснении какого-либо элемента ссылаться на всю систему, частные правила объясняются за счет общих норм. В сфере педагогической казалось бы незначительные требования, вроде ношения школьной формы, представляют собой явное и, последовательное и «естественное» проявление подчинения существующему порядку.

Причины, объясняющие введение школьной формы или дресс-кода, исходят от экспертов: учителей и администрации школы, медиков и модельеров. Это агенты поля, которые наделены властью. Направлена аргументация на учеников и родителей, таких агентов поля, которые подвластны.

Прежде всего, в качестве обоснования использования школьной формы выступает необходимость дисциплинирования. Анализ дисциплины как социального явления дан в концепции Власти-знания М. Фуко. Дисциплина понята у М. Фуко как элемент «политической технологии тела», которая образуется из элементов знания и овладения. При этом Фуко предлагает ее характеристики: диффузность, что означает, что технология тела редко выражена в связном и систематическом дискурсе; отсутствие целостности, что предполагает разрозненные инструменты и методы. Таким образом, политическая технология тела это не столько идеология, сколько «всего лишь многообразные приспособления».

Тело, по мнению Фуко, вовлечено в отношения власти. Техники, имеющиеся в арсенале Власти-Знания «захватывают тело, клеймят, муштруют, пытаются, принуждают к труду, заставляют участвовать в церемониях, про-

изводить знаки» [3: 39]. Осуществление власти представлено у Фуко как действие взгляда, его бдительность. Поле власти – это «встреча взглядов и тел» [4: 10]. В этом поле встречаются «говорящий» взгляд и «немое» тело. Взгляд компетентного врача или педагога квалифицирует и нормирует лишенный взгляда и языка пациента или ученика. М. Фуко определяет дисциплину как «непрерывную игру рассчитанных взглядов».

С XVII века, вместе с возникновением индустриального общества, появляются дисциплинарные институты. М. Фуко детально рассматривал некоторые из них, прежде всего, больницу и тюрьму. Дисциплинарные институты выполняют несколько функций. Во-первых, они формируют и поддерживают дискурс Власти-Знания, где воспитание, исправление и лечение «души» становится целью политических технологий, а тело рассматривается как инструмент, или медиум, указанного влияния. В дискурс включены также оценочные, диагностические, прогностические и нормативные суждения о человеке, его назначении, отношениях с другими людьми, суждения об обществе и т.п.

Школьное пространство востребовано в работах М. Фуко как поле сравнения с институтом клиники или тюрьмы. Обнаруживается, что в европейской школе Нового времени дисциплина – основополагающая практика. Человеческое тело вовлечено здесь в технологию Власти-Знания. Благодаря дисциплине, тела школьников становятся тотально контролируемыми, так же как тела ненормальных, которые помещены в больницы, тюрьмы. Работные дома и т.д. Контроль, по мнению М. Фуко, возможен потому, что школьники распределены в пространстве так, чтобы быть доступными наделенному властью взгляду. Ученики разделены на классы, что уже само по себе означает классификацию. То есть подразделение по разрядам. В классе они разделены по партам, расставленным рядами. В истории европейской школьной организации существовали классы, в которых место ученика свидетельствовало о его успехах в учебе. Трудно поручиться, что эти сообщения являются действительностью, а не желаемым идеалом. Тем не менее, различие между отличниками, сидящими за первыми партами, и «двоечниками» и хулиганами, находящимися на «камчатке» присутствует, если не в актуальной практике, то в репрезентациях медиа. Даже в ситуации нестроного ранжирования учеников, существует четко определенная диспозиция власти-подчинения, воплощенная в противопоставлении преподавательской кафедры или учительского стола (место наделенного властью взгляда) и партами учеников (места подвластных тел).

Вторая функция школы, как дисциплинарного института, заключается в интенсификации полезности. Эта функция, по мнению М. Фуко, общая для всех дисциплинарных институтов. В них ведется работа с телом, над телом, при помощи тела. Тело ученика послушное, следовательно полезное. Чем более послушное, тем более полезное. Благодаря этой обретенной пользе тело становится экономически производи-

тельным. Оно позволяет получать выгоду и осуществлять господство. В дисциплинарных институтах, в том числе школах, бесполезное (детское) тело разбирают, тщательно обрабатывают, а затем, вновь собирают уже в новом, полезном, качестве, в котором оно будет включено в социальный порядок [3: 201]. Все обучение в школе, пишет М. Фуко, непрерывное упражнение» во всех его формах: математические задачи, упражнения в письме и чтении, физические упражнения, опыты.

Наконец, третья функция дисциплины заключается в том, что она является стратегией индивидуализации (субъективации). Объектом власти, по мнению М. Фуко, является индивид, а не масса, что отличает его позицию от точки зрения Г. де Тарда или Г. Лебона. Но индивид не только объект, но и, в то же время, продукт Власти-Знания и ее орудие. Дисциплина – это не только «приспособление», которое позволяет видеть, но и способ сделать «видимыми» тех, на кого они воздействуют. Для продуцирования индивидов совершаются действия, чей смысл состоит в дифференциации одного человека от другого. В рамках дифференциации осуществляются следующие операции: сравнение индивидов друг с другом; соотнесение их с неким средним или общим правилом; количественное измерение успехов (оценки, количество баллов, уровень развития, техника чтения). Таким образом, при помощи соотнесения устанавливается степень соответствия между индивидуальными особенностями и общей нормой. Попутно определяются пределы различия, в рамках которых поведение признается нормой, а другие проявления считаются «не нормальными». Это позволяет «измерить» отклонения. Следует помнить, что нормализация не только типизация, но и индивидуализация. Таким образом, дисциплинарный институт превращает человека в «конкретный случай», сопровождая этот процесс детальной, ежедневной записью: занесением в журнал, личное дело, корпус архивных документов.

Поскольку все более индивидуализируются подвластные, постольку Власть становится все более анонимной. Это полная противоположность традиционной культуре, где анонимны именно подвластные, подчиняющиеся персонализированной Власти.

Одетые в школьную форму дети подлежат контролирующему взгляду Власти, она удобна для учителей и родителей и позволяет индивидуализировать детей с точки зрения соблюдения и нарушения нормы. Важно, что ношение школьной формы понимается агентами поля как некая «малость». М. Фуко справедливо обнаруживает связь с аскетической традицией, где всякая «малая» вещь важна в глазах Бога (Фуко, 1999:204), так ношение школьной формы, вообще скрупулезное соблюдение «малых» требований находит отражение в детализированности европейского воспитания, как в религиозной, так и в светской педагогике.

Второй аргумент в защиту школьной формы, присутствующий в объясняющих схемах, связан со способностью школьной формы сглаживать социальные различия. Предполагается, что в классе, где дети

носят школьную форму социальные различия нивелируются. Этот тезис, однако, скорее является элементом дискурсивных схем, нежели частью социальной практики. В пространстве школы имеются другие способы демонстрации неравенства как между положением детей, происходящими из семей с разным уровнем материального достатка, так и между учениками с одной стороны и учителями и представителями администрации – с другой. Школьная форма, прежде всего, является манифестацией этого последнего неравенства.

Казалось бы, во введении школьной формы должны быть заинтересованы те школы или классы, где учатся дети из наименее состоятельных родителей. Однако, в первую очередь школьная форма стала вводиться в гимназиях и лицеях. В сельских школах правила, связанные с одеждой наименее строгие.

Символизм школьной формы для детей означает их зависимый статус в школе. Следует учитывать, что имеется различие: младшие школьники сначала переживают повышение социального статуса, более привилегированного, чем статус малышей-дошкольников, поэтому школьная форма для первоклассников – предмет гордости, знак этого статуса. Манифестация обретенного символического капитала. В дальнейшем этот эффект исчезает и ношение форменной одежды остается знаком зависимого статуса. Символизм тем более неосознан, чем более официальный и коллективный характер носит деятельность.

Третий аргумент, доказывающий необходимость существования школьной формы связан с тем, что она обеспечивает «эффект видимости». Благодаря форменной одежде ученики школы распознаются в качестве таковых. Анализ интересующих нас практик возможен в концептуальной сфере, связанной с категорией «социальной эстетики». Понятие «эстетика» в том контексте, в каком он используется в социологии и социальной антропологии, не имеет отношения к красоте или искусству, включая наивное или фольклорное понимание народного искусства.

Вслед за Д. Мак Дугаллом, внесшим решающий вклад в анализ понятия «социальная эстетика», мы полагаем, что каждую отдельную школу все образовательное пространство следует рассматривать в качестве «культурного ландшафта» [2: 216]. Это понятие, в свою очередь, соотносится с понятием «социальное пространство» Пьера Бурдьё. Д. Мак Дугалл связывает проявления социальной эстетики с диапазоном культурно паттернизированного чувственного опыта, позволяющего «определять то, что знакомо и незнакомо» [2: 219]. В пределах ландшафта воспроизводятся образцы поведения и дискурсивные структуры, которые распознаются членами сообщества или сообществ, помещенных в ландшафт.

По мнению Д. Мак Дугалла некоторые общества, сообщества и институты могут быть названы «гиперэстетическими», так как в них социальная эстетика применяется наиболее системно. Среди таковых он помещает как раз образовательные учреждения. План здания, внеш-

нее и внутреннее оформление, одежда и прически учителей и учеников, вещи и предметы, которые сопровождают их деятельность включены в эстетический паттерн. Элементы, их составляющие, могут быть незаметными или обременительными, но они всегда будут обладать качеством «привычности». В силу этого трудно отделить эстетические паттерны от других социальных факторов: политических, экономических, исторических идеологических. Мы видели на материалах СМИ, что обсуждение школьной формы возникает как экономически выгодный или убыточный проект, как элемент отправления власти, как исторически сложившийся элемент системы школьного образования. Однако практически отсутствует понимание школьной формы как составляющей части эстетического паттерна.

Школьная форма выделяется здесь нами, во-первых, по причине исключительной значимости как наиболее репрезентативного элемента, а, во-вторых, из-за явной соотнесённости со стратегиями власти, так как в требовании носить школьную форму следует увидеть проявление социального контроля. Таким образом, школьная форма может пониматься в качестве элемента ландшафта школы, и более узко, школьного класса, она предстает родом материальных объектов, произведенных социальной эстетикой. Большинство школ в нашей стране располагают довольно ограниченными средствами, поэтому ландшафт отвечает идеалу эстетики минимализма. Свежая краска на стенах, цветы на подоконниках и занавеска окнах – вот основные эстетически нагруженные предметы ландшафта провинциальной школы. Минимализму ландшафта и соответствует минимализм одежды детей.

Таким образом, в ходе исследования удалось установить присутствие в образовательном поле разнообразных определений реальности. Благодаря использованию школьной формы в пространстве школы воспроизводится привычный порядок: прихода и ухода, занятий, перемен, поощрений и наказаний. Уравновешивается то, что все агенты поля знают как физические потребности, красота и комфорт. Возникающее эстетическое чувство регулирует ощущение удовлетворенности или возмущения. Учителя заинтересованы не только в том, чтобы снабжать учеников словесными инструкциями, но и в том, чтобы порядок присутствовал в окружающем пространстве.

Список литературы

1. Бурдые П. Практический смысл. – СПб.: Алетейя, 2001.
2. Мак Дугалл Д. Социальная эстетика и Дунская школа (Перевод В.Л. Круткина) // Визуальные аспекты культуры. – Ижевск: «УдГУ», 2007.
3. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: «Ad Marginem», 1999.
4. Фуко М. Рождение клиники. – М.: Смысл, 1998.

РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ШКОЛЫ

Н.В. Гаранжа, г. Ставрополь

В деятельности классного руководителя решаются задачи, которые поставлены «Национальной доктриной образования в Российской Федерации до 2025 г.». Анализируя, их мы видим, что большинство из них носят воспитательный характер.

Поэтому целесообразным является рассмотрение роли, функций и содержания деятельности классного руководителя в современной воспитательной системе школы.

Понятие «воспитание» в научной литературе трактовалось и сегодня трактуется неоднозначно. Имеется значительное количество его определений и целей, а от исходного понимания сущности воспитания зависит оценка его результатов и эффективность.

Так, К.Д. Ушинский воспитание трактовал как широкое понятие, включающее собственно воспитание, образование и обучение [10]. Это привело к тому, что педагогику стали определять как науку о воспитании. В последние 20 лет исследователи стали отходить от такого широкого понимания воспитания. Например, в учебнике «Педагогика» под редакцией Ю.К. Бабанского дается следующее определение: «Воспитание, в специальном педагогическом смысле, есть процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе» [4].

Т.А. Ильина воспитание определяет как двусторонний процесс «взаимодействия» воспитателя и воспитанника, что более правильно отражает специфику воспитательного процесса [5].

Б.Т. Лихачев рассматривает воспитание как общественное явление – сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения, включения подрастающих поколений в жизнь общества, в быт, общественно-производственную деятельность, творчество, духовность; становление их людьми, развитыми личностями и индивидуальностями, важнейшим элементом производительных сил общества, созидателями собственного счастья. Оно обеспечивает общественный прогресс и преемственность поколений [7].

При всех достоинствах этих определений, в них нет ответа на вопрос: как управлять развитием личности? В связи с этим, на наш взгляд, наиболее всесторонне понятие «воспитание» рассматривает В.И. Андреев. Он считает, что «воспитание – это один из видов человеческой деятельности, которая преимущественно осуществляется в ситуациях педагогического взаимодействия воспитателя с воспитанником при управлении игровой, трудовой и другими видами деятельности и общения воспитанника с целью развития его личности или отдельных личностных качеств, включая и развитие его способностей к самовоспита-

нию» [2: 3]. В этом определении более точно обозначено родовое понятие: «деятельность воспитания». Такое понимание дает нам возможность более четко и всесторонне представить данный процесс.

В целях организации, стимулирования и координации всех воспитательных влияний к каждому классу прикрепляется классный руководитель, который, являясь субъектом деятельности, управляет учебно-воспитательным процессом, обеспечивает его образовательный, воспитывающий и развивающий характер, оказывает влияние на развитие личности учащегося.

Классный руководитель – учитель, организующий учебно-воспитательную работу в порученном ему классе.

Деятельность классного руководителя – целенаправленный, системный, планируемый процесс, строящийся на основе устава общеобразовательного учреждения, иных локальных актов, анализа предыдущей деятельности, позитивных и негативных тенденций общественной жизни, на основе личностно-ориентированного подхода к обучающимся с учетом актуальных задач, стоящих перед педагогическим коллективом общеобразовательного учреждения, и ситуации в коллективе класса, межэтнических и межконфессиональных отношений.

Для педагогически грамотного, успешного и эффективного выполнения своих функций классному руководителю надо хорошо знать психолого-педагогические основы работы с детьми конкретного возраста, быть информированным о новейших тенденциях, способах и формах воспитательной деятельности, владеть современными технологиями воспитания [8].

На основе анализа литературы мы выделили следующие функции классного руководителя: аналитическая, организаторская, коммуникативная, проектировочная, информационная, коррекционная, прогностическая, социальной защиты.

В соответствии со своими функциями классный руководитель выбирает содержание и формы воспитательной работы с обучающимися. В качестве содержания его деятельности выступает умственное, гражданское, нравственное, экономическое, экологическое, эстетическое, физическое, семейное и др. воспитание.

Формами деятельности классного руководителя являются: индивидуальные (беседа, консультация, обмен мнениями, оказание индивидуальной помощи, совместный поиск решения проблемы и др.); групповые (творческие группы, органы самоуправления и др.); коллективные (классные часы, собрания, вечера, концерты, походы, слеты, соревнования и др.) [6].

Классный руководитель, как педагог, имеющий большие возможности влияния на развитие личности ребенка, призван уделять особое внимание проблемам гуманистического воспитания, необходимости создания условий для формирования в нем высших духовных ценностей.

Воспитательная деятельность школы обеспечивает личностный рост детей, если:

- она представляет собой воспитательную систему гуманистической ориентации (принципиальный отказ от тоталитарных и авторитарных методов воздействия на детей) и педагогическая команда владеет технологиями внедрения отобранных идей в практику;

- в воспитательной деятельности присутствуют не только субъект-объектные, но и субъект-субъектные отношения в системе «учитель-ученик» при доминанте последних;

- в школе создано гуманистическое воспитательное пространство, живя в котором, ребенок получает возможность освоения позитивных стандартов общения, проходит путь активного самопознания, самопроявления и саморазвития, приобретает опыт позитивного и успешного бытия;

- воспитательная деятельность становится доминантой профессиональной педагогической деятельности [9].

Таким образом, воспитательные функции в общеобразовательном учреждении призваны выполнять все педагогические работники. Однако основная роль в обеспечении воспитательного процесса принадлежит уникальному человеку – классному руководителю.

Список литературы

1. Ананьева Н.Д. Перспективная программа воспитательной работы с классом (5-11 классы) // Классный руководитель. – 2001. – №7.

2. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.

3. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирования миров. – Воронеж, 1996.

4. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М.: Просвещение, 1988.

5. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. – М.: Просвещение, 1986.

6. Крылова Н.Г. Формирование готовности студентов педвуза к деятельности классного руководителя в современной сельской школе: Дисс. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2006.

7. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учебное пособие. – М.: Прометей-Юрайт, 1998.

8. Методические рекомендации об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов российской федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений // Российская газета. – 2006. – 14 января.

9. Письмо №28-51-318-16 от 22.04.2003 г. органам управления субъектов Российской Федерации об итогах проведения Всероссийского семинара-совещания «Воспитательная деятельность классного руководителя в современных условиях».

10. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Педагогическое сочинение в 6 т. – Т.5. – М.: Педагогика, 1989.

ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В СПОРТЕ

*М.В. Загирняк, В.П. Бизин, Украина,
Р.Р. Магомедов, г. Ставрополь*

Обучение двигательным действиям представляет собой сложную управляемую систему, что определяет необходимость системного подхода к исследованию проблемы совершенствования технических средств обучения.

Прежде всего, техническое мастерство спортсменов зависит от уровня развития регуляции движений. Любое двигательное действие реализуется многоуровневой системой управления [1]. Каждый из уровней построения движений имеет свою функцию и афферентацию.

С целью изучения специфических закономерностей развития регуляции движений атлетов, специализирующихся в скоростно-силовых видах спорта, нами были проведены многолетние экспериментальные исследования [2].

Было установлено, что процесс развития регуляции движений включает три этапа. Первый этап характеризуется развитием способности спортсменов к управлению отдельными элементами движений, о чем свидетельствует избирательное снижение их вариативности.

В дальнейшем развивается способность к управлению усилиями, обеспечивающими ускорение отдельных биозвеньев тела. Стабилизация пространственной и динамической структуры, в свою очередь, определяет формирование временных параметров движений. Ведущим уровнем построения движений на данном этапе является уровень пространственного поля “С1”, ответственный за процессуальную точность.

На втором этапе у атлетов развивается способность к управлению параметрами целостного двигательного действия – траекторией, усилиями и ритмом при ведущем участии уровня пространственного поля “С2”, определяющим финальную точность движений.

Третий этап развития регуляции движений характерен только для наиболее одаренных атлетов. На данном этапе развивается способность к адаптивной перестройке техники двигательных действий в соответствии с условиями соревновательной деятельности. При этом в качестве системообразующего фактора оптимизации кинематической и динамической структуры целостного действия выступает скорость локомоторных перемещений. Ведущим уровнем построения движений является уровень предметных действий, обеспечивающий достижение высокого спортивного результата.

Возрастные границы этапов развития регуляции движений зависят от специфики видов спорта, методики обучения и индивидуальных особенностей атлетов.

Результаты исследований позволили разработать технические средства обучения, соответствующие особенностям развития регуляции движений спортсменов на различных этапах многолетней тренировки.

Следует отметить, что технические средства обучения прошли большой путь развития – от простейших механических устройств до современных компьютерных технологий.

Поиск путей оптимизации обучения техники двигательных действий привел к созданию автоматизированных систем управления [6]. Их основу составляют вычислительные машины, при помощи которых осуществляются программирование и контроль важнейших параметров движений. При этом обратная связь может подаваться спортсменам по различным каналам обратной связи.

Для эффективного использования технических средств обучения необходимо также знание системообразующих факторов оптимизации двигательных действий. Было установлено, что в скоростно-силовых видах спорта (спринт, прыжки, метания и т.д.) в качестве системообразующего фактора оптимизации кинематической и динамической структуры движений выступает скорость локомоторных перемещений.

Для контроля скорости бега применялись разнообразные устройства звуковой срочной информации, разработанные на основе использования фотодатчиков, тахогенераторов, электромагнитных датчиков и т.д. Затем в практику спортивной тренировки стали внедряться средства телевизионной и лазерной техники, а также специальные устройства с ультразвуковым и инфракрасным излучением.

К ним следует отнести универсальную радиолокационную установку для измерения скорости бега со звуковой срочной информацией. Принцип работы данной установки основан на использовании эффекта Доплера, сущность которого заключается в изменении частоты радиолокационного сигнала, отраженного от перемещающегося объекта [4].

В радиолокационную установку включены следующие элементы (рис. 1): антенна (А), приемно-передающее устройство (ППУ), устройство звуковой срочной информации (УЗСИ), преобразователь частоты в напряжение (ПЧН), преобразователь частоты в цифровой код (ПЧЦК), электронно-вычислительная машина (ЭВМ).

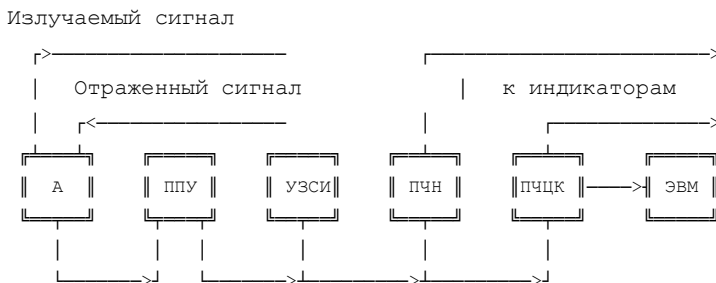


Рис.1 Структурная схема радиолокационной установки для измерения скорости движения объектов со звуковой срочной информацией

Установка работает следующим образом. Генератор передатчика вырабатывает непрерывный сигнал сверхвысокой частоты (СВЧ). Этот сигнал поступает на приемно-передающую антенну и излучается в направлении движущегося объекта. Отраженный от объекта сигнал поступает на вход смесителя. На выходе смесителя выделяется напряжение доплеровской частоты. Эта составляющая выделяется фильтром и подается на вход усилителя низкой частоты. Все указанные операции осуществляются в ППУ. С его выхода сигнал, несущий информацию о скорости движения объекта, поступает на УЗСИ, ПЧН и ПЧЦК. Устройство звуковой срочной информации вырабатывает сигнал, частота которого пропорциональна скорости движения объекта. ЭВМ осуществляет обработку принятого сигнала, определяет текущее значение скорости движения и выдает ее значение в виде графика на экране монитора с последующей распечаткой на принтере.

Технические характеристики установки: дальность действия – 100 м; диапазон измеряемых скоростей – 3-60 м/с; точность измерения скорости – 0,15 м/с.

Для регистрации скорости бега была разработана также оптико-электронная установка [3].

В состав структурной схемы (рис. 2) входят следующие функциональные элементы: две телевизионные камеры; блок обработки телевизионных изображений; ПЭВМ; программное обеспечение (ПО).

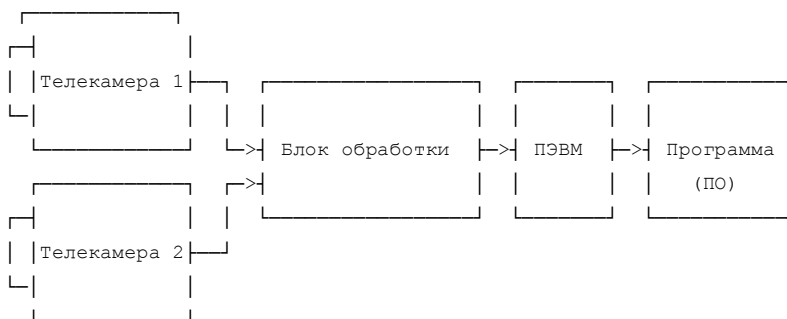


Рис. 2. Структурная схема оптико-электронной установки для измерения скорости бега

Принцип действия установки основан на использовании стереоскопического эффекта, который возникает при получении совместного изображения от двух разнесенных на определенное базовое расстояние оптических каналов. Погрешность измерения скорости бега не превышает 0,1 %.

Как показали результаты исследований, применение данных методик способствует существенному повышению эффективности технического мастерства спортсменов.

С целью повышения качества учебно-тренировочного процесса скалолазов в научной лаборатории кафедры физического воспитания Кре-

менчугского государственного университета имени Михаила Остроградского был разработан универсальный тренажерно-исследовательский комплекс «Скалодром» [5]. Он предназначен для экспресс-анализа техники скалолазания, оценки функционального состояния спортсменов, а также проведения плановых научных исследований.

В основу построения аппаратного комплекса положены новейшие достижения телевизионной и вычислительной техники, что позволило создать уникальное устройство, не имеющее аналогов в нашей стране и за рубежом.

Результаты исследований показали, что тренажерно-исследовательский комплекс «Скалодром» способствует быстрому совершенствованию техники скалолазания.

Полагаем, что результаты наших исследований помогут тренерам в их практической работе и будут способствовать дальнейшему совершенствованию технических средств обучения.

Список литературы

1. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М.: Медгиз, 1947.
2. Бизин В.П. Обучение технике легкоатлетических метаний на основе учета этапов возрастного развития регуляции движений спортсменов: Дисс. ... д-ра пед. наук. – Киев, 1995.
3. Бизин В.П., Стрелков А.И., Стрелкова Т.А. Измерение параметров движения спортсмена оптико-электронными средствами // Физическая культура, спорт и здоровье: Сборник научных работ Всеукраинской научно-практической конференции. – Харьков, 1997.
4. Bizin V. P. Radar unit for the motion speed control of sports objects with sound urgent information // The Modern Olympic Sports: International Scientific Congress. – Kyiv: International Financial Agency Ltd, 1997.
5. Загирняк М.В., Бизин В.П. Тренажерно-исследовательский стенд для оценки технической и специальной физической подготовленности скалолазов // Современное профессиональное образование в сфере физической культуры и спорта: Труды межд. науч.-практ. конф. – Волгоград: ФГОУВПО, 2009.
6. Лапутин А.Н. Управление биомеханической структурой спортивных движений в процессе обучения: Дисс. ... д-ра биолог. наук. – Киев, 1985.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

*М.В. Загирняк, В.П. Бизин, Украина,
Р.Р. Магомедов, г. Ставрополь*

В настоящее время одной из причин кризиса системы образования стал так называемый «информационный взрыв», что определяет необходимость оптимизации умственной деятельности обучаемых с точки

зрения повышения эффективности запоминания большого количества новой информации в условиях ограниченного времени.

Рассмотрим некоторые традиционные принципы организации учебного процесса. Прежде всего, форма представления человеческих знаний имеет линейный принцип построения учебных программ, в которых заранее предопределены конечные цели. Таким образом, обучаемые осваивают учебную программу по единственно возможному пути и достигают в конечном итоге одинакового результата. Такая форма представления информации не может передать все многообразие человеческих знаний.

С другой стороны, на современном этапе развития педагогики выражением знаний человека является статическая «истина», для достижения которой необходима лишь стандартная учебная программа. Такая система образования не учитывает роль обучаемого в процессе усвоения знаний, что определяет необходимость поиска динамических форм представления информации.

Рациональный переход от статичности и стандартности знаний должен заключаться в использовании «информационного взрыва» в качестве информационного пространства для построения новой системы обучения. При этом для интенсификации учебного процесса необходимо использование возможностей новых информационных технологий.

Реализация данного направления невозможна без грамотно разработанного программного обеспечения ПЭВМ. В функции такого программного обеспечения должны входить модели предметной информации, получение данных о скорости принятия решения, развитии способностей, неиспользованных резервах [5] и т.д.

Использование новых информационных технологий обеспечивает:

- формирование познавательной активности обучаемого;
- развитие творческого потенциала;
- визуализацию исследуемых параметров в реальном масштабе времени (например, таблиц, графиков траектории и скорости локомоторных перемещений спортсменов);
- автоматизацию процесса обработки информации с последующей ее регистрацией;
- интенсификацию учебно-воспитательного процесса, повышение его эффективности и качества.

Таким образом, назначение информационной среды заключается в развитии творческих возможностей индивида, создании условий для избирательного освоения знаний.

Важное значение имеет также преодоление традиционной проблемы психологии и педагогики, где за основу берется объем заучиваемого материала или его повторение во времени. Позднее, с увеличением количества информации, возникла необходимость интенсификации умственной деятельности обучаемых, а также поиска рациональных способов представления материала и организации учебной деятельности с использованием ЭВМ.

Вместе с тем, для эффективного использования ЭВМ в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и в спорте, необходимо изучение закономерностей приобретения и сохранения специфических знаний и умений. Например, результаты наших исследований [3] свидетельствуют о различной эффективности технических средств зрительной, слуховой и тактильной срочной информации в процессе обучения сложным двигательным действиям. Тактильная информация обеспечивает качественный контроль продолжительности и последовательности выполнения отдельных элементов двигательных действий, инструментальная слуховая информация – контроль кинематических и динамических параметров движений и т.д.

Для повышения эффективности тренировочного процесса были разработаны технические устройства с автоматической регулировкой скорости обучения технике движений в зависимости от уровня познавательных способностей спортсменов [2].

Важное значение имело также внедрение автоматизированных систем управления (АСУ) двигательным совершенствованием в основу которых были положены современные достижения измерительной и вычислительной техники [4]. При этом дополнительная (инструментальная) срочная информация подавалась спортсменам по различным каналам обратной связи.

Следует отметить, что выбор программного обеспечения или типа компьютера зависит от знаний нескольких специалистов. Для широкого использования автоматизированных обучающих систем, необходимо создание единого «информационного пространства» для интеграции знаний многих специалистов в различных отраслях науки и техники.

С другой стороны, использование ПЭВМ должно базироваться на дидактических принципах обучения. Дидактические принципы – это основополагающие закономерности обучения, которые составляют методологический базис спортивной педагогики.

Принцип сознательности и активности является одним из ведущих, поскольку темпы обучения зависят от понимания атлетами задач и закономерностей тренировочного процесса. Активная познавательная деятельность выражается в целенаправленном изучении биомеханических особенностей двигательных действий, восприятии и осмысливании информации тренера и т.д. В противном случае занимающиеся превращаются в простых исполнителей указаний тренера, что значительно затрудняет развитие саморегуляции движений.

Принцип наглядности направлен на создание представления о технике двигательных действий. Наглядность – широкое понятие, которое предусматривает активизацию всех органов чувств, принимающих участие в управлении движениями. В процессе аналитико-синтетической деятельности мозга происходит формирование «сенсорных синтезов» [1], что обеспечивает более полную информацию об исследуемом объекте. При этом эффективность реализации дидактического принципа наглядности значительно повышается при использовании технических средств обучения.

Принцип доступности и индивидуализации предполагает соответствие тренировочной нагрузки возможностям занимающихся. В противном случае может произойти переутомление функциональной системы организма.

Индивидуализация приобретает ведущее значение на этапах углубленной тренировки и спортивного совершенствования. Она обусловлена различным уровнем технической, физической, психологической подготовленности спортсменов.

Принцип систематичности тесно связан с закономерностями восстановительных процессов, а также с двигательной памятью спортсменов. Поэтому режим чередования нагрузки и отдыха должен соответствовать индивидуальным особенностям атлетов, что обеспечит высокий кумулятивный эффект обучения.

Принцип последовательности предусматривает правильную очередность формирования различных элементов движений. Например, в легкоатлетических метаниях вначале осваивают ведущее звено техники – финальное усилие, затем – второстепенные детали. По нашему мнению, для полноценной реализации данного принципа необходимо исследование закономерностей развития структуры двигательных действий на различных этапах тренировки.

Принцип прочности обучения предполагает развитие способности спортсменов к адаптации техники движений к условиям тренировочной (соревновательной) деятельности. Н.А. Бернштейн [1] отмечал, что совершенствование двигательных действий идет по пути повышения их помехоустойчивости (надежности) к внешним и внутренним возмущениям. Установлено, что у квалифицированных атлетов при прогрессирующем утомлении или изменении условий окружающей среды происходит компенсаторная перестройка техники движений, способствующая сохранению результативности действий. Для этого спортсмены должны располагать достаточным запасом двигательных навыков. В кибернетике данное положение получило название принципа «необходимого разнообразия».

Таким образом, для эффективного использования ЭВМ в различных сферах человеческой деятельности необходим учет человеческого фактора и возможностей современных технологий.

Список литературы

1. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М.: Медгиз, 1947.
2. Бизин В.П. Применение автоматизированной регулировки скорости обучения в процессе освоения техники двигательных действий // Научно-методические проблемы физической культуры и спорта: Тез. докл. респ. науч.-практ. конф. – Ивано-Франковск, 1988.
3. Бизин В.П. Использование средств срочной информации в процессе совершенствования технического мастерства спортсменов (на примере метания диска и толкания ядра): Дисс. канд. пед. наук: 13.00.20.04. – Киев, 1987.

4. Лапутин А.Н. Обучение спортивным движениям. – Киев: Здоровье, 1986.

5. Шеридан Т.Б., Феррелл У.Р. Системы человек-машина: Модели обработки информации, управление и принятие решений человеком-оператором: Пер. с англ. / Под ред. К.В. Фролова. – М.: Машиностроение, 1980.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

О.А. Зимовина, г. Сочи

Патриотизм как качество нуждается в совершенствовании. Этот процесс совершенствования есть путь становления гражданина. Установлено, что формирование патриотизма является сложным процессом и основано на следующих утверждениях:

Патриотизм является естественным видовым проявлением любви человека. Его первые формы: физическая любовь, под которой понимается привязанность человека к месту своего рождения, малой родине и любовь нравственная, понимаемая как любовь к согражданам, с которыми человек растет, воспитывается и живет. Любовь физическая и нравственная может возникать и сама по себе, и под воздействием среды окружения.

В первом своем проявлении патриотизм не имеет другой формы, кроме привязанности к родным местам. В этот период ребенок переживает эстетическое чувство единственности и красоты родины. Простая привязанность души к тому, где она родилась, необходима для восхождения к высотам духовной жизни впоследствии. Любовь к малой родине – симптом начала духовной жизни. Эта любовь освобождает человека от эгоизма, от погруженности в свою жизнь. На этом этапе происходит пробуждение национального чувства. В юной душе чувство родины прививается наиболее полно, содержательно и без особых усилий через среду, искусство, песню, театр, родной язык. Ошибочно отождествлять это чувств только с родным языком. Гордое сознание своей принадлежности к родине, платоническое поклонение родине – это высшая точка в чувстве патриотизма на этом этапе. В силу этого воспитание чувства патриотизма в этот период должно преследовать задачу возведения чувства родины до чистых, духовных высот понимания, что родина – мать: как мать ближе всех в мире. Так несравнима и незаменима родина.

Данные положения определяют первый уровень развития и формирования патриотизма – это уровень «естественного» или наивного патриотизма, основанного на чувствах. Их качество определяется объектной и субъектной стороной окружения человека: люди, природа, дом, семья, социальные институты.

Второй уровень развития и формирования патриотизма основывается на следующих положениях:

Человек не может останавливаться на первой стадии выражения патриотизма, ограниченного чувствами. Возникает необходимость воспитания другого типа любви, любви, требующей рассуждения (по Н.М.Карамзину). От идеи своего народа личность должна возвышаться посредством изучения других народностей до идеи народа и государства вообще.

Остановка развития личности на первой стадии развития патриотизма чревата созданием новой формы эгоизма – национального эгоизма, который может достигнуть огромной силы и беспощадности. Об этом предупреждали Н.М. Карамзин, Н.И. Новиков, Н.А. Добролюбов, В.В. Зеньковский и др. «В недрах национального чувства зарождается то обожествление своего народа, которое вливает в душу яд язычества, превращает и религию в некий атрибут народности, вообще искажает всю духовную перспективу». Подлинная любовь к родине требует более глубокого взгляда, открывая перед человеком не только священное, но и мелкое и негативное – темные стороны народности. Просветление и облагораживание чувства патриотизма приводит к тому, что человек отрешается от предрассудков местности, приобретает верный взгляд на родное село, город, столицу, страну и приходит к пониманию того, что составляет общие народные и государственные черты и понятия.

Чувство красоты в национальном бытии, возникшее на первом этапе, не должно вести к идиллическому отношению к нему. «Национальность священна, но не свята, она нуждается в просветлении и преображении». Как проявление духовной жизни в нас, чувство родины соподчинено с тем, что совершается внутри нас. Поэтому нельзя развивать чувство любви к родине в отрыве от духовной жизни, изоляции, обособлении от других чувств, сосредоточении на нем. Важно сделать это чувство частью духовного воспитания вообще.

Явление национального эгоизма, естественно возникающее из любви к родине, может быть нейтрализовано через вхождение в глубь исторического прошлого родины, понимания священного смысла народности, признания причастности своей нации к историческим ошибкам.

Максимальное углубление чувства Родины может быть связано не только с моральным миром, но и потребностью жертвенного служения родине (при режиме несвободы – политического или экономического угнетения). Жертвенное настроение, рождающееся у молодежи в такой период, ищет поспешного приложения. Не нужно подавлять настроенные активности молодежи, но необходимо его углублять, связывая не только с чувствами, но и с решением задач жизни вообще. Воспитание на этом этапе становления гражданственности должно быть свободно и от отвлечённости, и от близорукого активизма, и связано с участием в решении реальных проблем родины. Это уже не внешняя, а внутренняя связь с гражданским миропониманием, приобщением к миру нравственных ценностей. Из этого следует, что второй уровень формирования патриотизма – уровень осознанного или просвещенного патриотизма, в ко-

тором чувство любви к родине соподчинено духовной жизни вообще и духовному смыслу служения родине в частности. Качественная сторона патриотизма на этом этапе определяется изменением субъект-объектной стороны окружения: дом/семья, природа, социальные институты, государственные институты. Это изменение при соблюдении названных выше условий влияет на формирование гражданских качеств личности, но патриот на этом этапе еще не гражданин.

Высший уровень развития и формирования патриотизма характеризуется следующими положениями:

Подлинный патриот – не только человек, любящий свою родину, уважающий обычаи, культуру и традиции своей национальности, это человек нравственный и социально активный.

Подлинный гражданин – не только патриот со всеми присущими ему качествами, но и законопослушный член общества, обладающий политическими убеждениями и правовой культурой, это самостоятельная личность, имеющая адекватное представление о целостной картине мира, осознающая свое предназначение в нем.

Строить здоровое общество и сильное государство может только человек с гражданским мироощущением – это уникальная личность, способная самостоятельно анализировать события и явления, имеющая свою точку зрения, независимую от политической конъюнктуры, готовая сделать свой вклад в построение правового государства и гражданского общества.

Патриотизм созидателен, а потому формируется через деятельность, предполагающая социальную и интеллектуальную активность. В силу этого обучение основам патриотизма – не скучное назидание и морализаторство, а поиск оптимальных путей участия в решении проблем через активность, политическую и правовую культуру, через призму государственных и общественных интересов.

Установлено, что как самостоятельное структурное образование понятие «патриотизм» имеет свои подсистемы:

- эмоционально-психологическая (все типы нравственных отношений: отношение к людям, труду, природе, обществу, самому себе; патриотизм как нравственный аспект гражданственности);

- рационально-политическая (рациональное отношение гражданина к обществу и государству; осознание обязанностей, идей, действий, направленных на укрепление государства и общества, определяемых разумом, политической и правовой культурой, качеством социальной активности).

Таким образом, формирование патриотизма проходит три уровня, каждый из которых связан с совершенствованием чувства патриотизма и обретения личностью нравственно-политических качеств. Этот процесс совершенствования есть путь становления патриота России.

Для обеспечения оптимизации патриотического воспитания в учебном процессе целесообразно определить ряд необходимых требований к разработке содержания образования: опора на развитие критического мыш-

ления студентов; научный плюрализм в оценке альтернативных точек зрения и ценностей; тесная связь предлагаемого материала с современными социально-экономическими условиями и реальными жизненными ситуациями и проблемами молодых людей; анализ конкретных текущих событий, фактов жизни страны с точки зрения прав человека; вариативно-дифференцированный подход к месту проведения учебно-воспитательной деятельности (вузовская аудитория, музей, зал судебного заседания, центр социального обслуживания, детский дом, воинская часть и т.п.).

Построение концептуальных положений патриотического воспитания, ориентированных на активизацию учебного процесса, связано с решением образовательных, развивающих, воспитательных проблем. К образовательным проблемам можно отнести раскрытие студентам общечеловеческих ценностей и ценностей национальной культуры; развитие умений и навыков ведения культурной дискуссии и политического диалога, четкого и ясного изложения мысли в свободной устной речи, умения отстаивать свои убеждения; развитие способности эмоционального, убедительного и аргументированного монолога; формирование устойчивой системы привычного ответственного поведения. Решение проблем развивающего характера направлено на развитие способности гражданского мышления; умение и желание осмысливать социально важные факты; умение самостоятельно разбираться в потоке политической информации, давать ей оценку, противостоять различным политическим манипуляциям. Воспитательные проблемы направлены на формирование чувств высшего порядка: патриотизма, нравственности, чувства долга, толерантности; формирование таких гражданских качеств как ответственность, порядочность по отношению к людям и общественному достоянию, сознательная дисциплинированность, организованность; способы включения в социально-полезную деятельность.

Нами выделены следующие основные функции патриотического воспитания в вузе:

1. Социальная функция (осознание себя гражданином России, обеспечение морально-политического единства народов России, осознание важности участия каждого гражданина в жизни общества и государства).

2. Культурно-просветительская функция (активное содействие освоению студентами ценностей отечественной и мировой духовной культуры, побуждение студентов к духовному творчеству, общественной благотворительности, милосердию).

3. Воспитательная функция (формирование общественного мнения, требующего уважения к патриотическим качествам личности, создание стабильных условий гармонизации отношений личности, общества и государства).

4. Психологическая функция (стабилизировать духовное начало в личности за счет развития патриотических качеств, способствовать позитивной направленности нравственных установок, влиянию на мотивы поведения и деятельности, позволяющие критично оценивать самого себя, общественные явления, государственную политику).

Основные стратегические цели патриотического воспитания в современном вузе мы определяем следующим образом:

- ориентация студенчества на основные общечеловеческие ценности через ценности отечественной культуры;
- формирование ценностного отношения к Родине, ее культурно-историческому прошлому, чувства гордости за свою страну;
- формирование правового сознания, основанного на гражданской ответственности, уважительном отношении к Конституции, государственной символике, родному языку, народным традициям, культуре, истории.

Стратегические цели влекут за собой формулирование тактических целей патриотического воспитания студенчества, а именно:

1. Развитие патриотического самосознания личности студента (углубление представления о себе как гражданине государства и члене общества, а также своей роли в их развитии, процветании и защите, доверие к государству, способность защищать и отстаивать свои гражданские позиции, взгляды, убеждения, Родину как ценность).

2. Воспитание политической и правовой культуры студента. Правовая культура оценивается как способность реализовывать свои права и выполнять обязанности. Необходимы наличие критического мышления и подготовленность личности к воспроизведению прогрессивных правовых идей и законов, знание правового поведения.

3. Воспитание студентов в духе патриотизма, веротерпимости и культуры межнационального общения. Кросскультурная грамотность определяется по наличию следующих показателей: желание и готовность понимать и принимать людей другой национальности, культуры и веры; умение создавать атмосферу толерантности и уважения; способность анализировать собственные предубеждения.

Разработаны следующие направления деятельности по патриотическому воспитанию студенческой молодежи, включающие в себя содержательные и технологические компоненты:

1. Философско-мировоззренческая подготовка молодежи, помощь в определении смысла жизни и системы ценностей, толерантном восприятии альтернатив и подготовке к действиям в рамках закона. Основными методами, средствами и формами могут быть: использование интерактивных методов («Открытый микрофон», «Дискуссионные качели»), правовых лекториев по обсуждению острых вопросов современности («Законопослушание и свобода выбора», «Педагогика национальных отношений»), проведение тематических вечеров («Я – гражданин России», «Солдатская слава сочинцев»), организация круглых столов («Истоки русской духовной культуры», «Национальные и общечеловеческие ценности»), проведение кинолекториев лучших российских исторических фильмов и т.п.

2. Формирование политической культуры, навыков противодействия к проявлениям политического, религиозного и культурного экстремизма в молодежной среде. Основные формы и средства: проведение бе-

сед и дискуссий в академических группах («Национальное достоинство и веротерпимость», «Патриотизм и национализм», «Культурное богатство России» и др.), знакомство с деятельностью местных и высших органов государственной власти (экскурсии в Госдуму, Совет Федерации, Конституционный суд).

3. Формирование у студентов интереса и потребности к самосовершенствованию качеств патриота, выборе собственного пути развития через привлечение к участию в научных конференциях по патриотической тематике.

Как показывает опыт, никакие средства не могут быть эффективными, если цели, на которые они направлены, оторваны от жизни. Поэтому для формирования у студента патриотических качеств, ему не достаточно иметь свою точку зрения на общественные проблемы, необходимо уметь в ключевых общественных проблемах решать профессиональные проблемы. С этой целью в практике работы со студентами целесообразно применять метод анализа конкретной ситуации, который позволяет организовать в рамках семинара активное практико-ориентированное обучение будущего специалиста в условиях возникновения ситуаций, способствующих/не способствующих развитию патриотических качеств личности. Данный метод в самом общем виде – это описание действий, событий, имевших место в практике. Это как бы «срез» этого процесса, фиксация его динамики в определенных временных границах, ставящая студента перед выбором путей решения проблемы и стратегией дальнейшего поведения в аналогичных ситуациях. В отличие от других вариантов применения проблемно-ситуационного метода здесь не существует заранее составленного единственно верного ответа. Учебные задачи содержат определенный объем незавершенной информации, который был доступен в реальной ситуации на практике. При этом ожидается, что студент после совместного изучения ситуации в группе придет к своему индивидуальному заключению относительно стратегии своего дальнейшего поведения.

Таким образом, трансформация основных направлений работы по патриотическому воспитанию за счет расширения поля субъектности студента в учебном процессе и технологизации деятельности при педагогически целесообразной ее организации дает результаты, способствующие формированию важных патриотических качеств студента, а именно:

1. Развитие навыков работы с людьми и умения добиваться положительных результатов. Выполняя самостоятельное задание, участвуя в групповых мероприятиях, создавая конечный продукт в виде воспитательного проекта и т.п. студент вырабатывает у себя определенное отношение к жизни, людям, своей будущей деятельности, обществу. От преподавателя, его стратегии поведения зависит, будет ли это отношение ответственным или безответственным.

2. Эффективность самостоятельной работы зависит от ее организации. Необходимыми условиями являются: ясность и четкость парамет-

ров работы; время и требования к представляемому отчету и результатам; максимальная свобода в выборе средств, определении параметров задачи; акцент на созидательность; ясность для студента критериев оценки, зависимость ее от приложенных усилий.

3. Любой из предложенных методов дает возможность студенту расширить круг своих социальных ролей. Желание студента учить других и одновременно учиться у сверстников – оправданный психологический факт, активизирующий воспитательную деятельность.

4. Важным результатом такой работы являются личностные «новообразования»: выработка положительного отношения к процессу воспитания, появление патриотических убеждений, что успех зависит от качества работы, ориентация на совместную деятельность и взаимовыручку.

5. В процессе реализации предлагаемых технологий формируется отношение преподавателя к студенту как социально зрелой личности, поскольку студент реализует полученную от преподавателя научную информацию в практике решения социальных проблем, таким способом формируя свое научное мировоззрение (систему взглядов на мир) и определяя свою гражданскую позицию. Формирование гражданской позиции означает и развитие рефлексии, осознание себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью.

6. Специфика технологического подхода к сфере патриотического воспитания состоит в том, что преобразованию должны подвергаться не только отношения между студентами, их мысли, чувства, но и должна формироваться созидательная позиция по отношению к обществу и государству, к его прошлому, настоящему и будущему.

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА МАЛОГО ГОРОДА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Т.М. Зубарева, г. Новоалександровск

Современные образовательные учреждения Северного Кавказа представляют собой многонациональные поликультурные сообщества, в которых сосуществуют различные культуры. Категория «поликультурность» в настоящее время получила широкое отражение в научной литературе в виде мультиэтнического образования (Дж. Бэнкс), мультикультурного образования (Я. Пэй, Р. Лисиер), поликультурного образования (В.В. Борисенков, О.В. Гукаленко и др.), поликультурного воспитания (Е.В. Бондаревская, А.А. Реан).

Под поликультурной средой обычно понимают такое образовательное пространство, в котором проживают и обучаются люди разной этнолингвистической, религиозной и социо-экономической принадлежности. Реалии начала XXI века определили новые требования к проектированию целей, содержания и технологий поликультурного образования. В

контексте поликультурного образования акценты смещаются на этнические и культурные ценности, на межкультурные и межэтнические коммуникации, на социокультурную мобильность и гибкость, на культурную идентификацию и национальное согласие.

В российской научной литературе в подавляющем большинстве «поликультурный» используется в значении «многоэтнический» (Н.В. Барышников, В.А. Власов, Д.В. Григорьев), что несколько обедняет содержательную характеристику термина. Мы используем в ходе экспериментальной работы более широкую трактовку данного термина, принятую в США, где современное понятийное наполнение термина «поликультурный» включает многообразие различных типов культур (расового, этнического, социального, гендерного, религиозного). Каждое учебное заведение представляет собой модель современного общества, поэтому этническое, религиозное, социальное разнообразие должно обязательно присутствовать в учебных заведениях, чтобы учащиеся могли быть готовыми к интеграции в современном поликультурном мире, где культурное разнообразие представляется как норма.

На современной стадии расизма, этнической дискриминации в России (в том числе – массовые беспорядки в Новоалександровском районе в феврале 2007 г.), целью образования должна быть педагогическая фасилитация перехода обучающихся от знаний и понимания к активной деятельности: от понимания равенства культур к деятельности, направленной на разрешение существующих культурных конфликтов, минимизацию культурной дискриминации, культурной агрессии и культурного вандализма. Это предполагает включение культур различных этнических, расовых, социальных, религиозных, гендерных и других групп в учебные программы.

Город Новоалександровск с численностью населения 34 тыс. человек относится к «малым» городам России, имеющим собственную специфику в образовательной деятельности. За последние два десятилетия в связи с перестроечными процессами в нашей стране социокультурные особенности образовательной среды г. Новоалександровска существенно изменились: нарастает расслоение общества по социально-экономическому, религиозному, расовому и этническим признакам.

В ноябре 2008 года социальным педагогом нашей школы Т.М. Казаковой было проведено анкетирование родителей учащихся 6-7, 9-10 классов с целью изучения социальных и демографических особенностей семей учащихся. В анкетировании приняло участие 146 родителей: 93 матери и 53 отца.

Анализ результатов проведенного исследования дал картину возрастной характеристики родителей:

матери в возрасте: от 20 до 30 лет – 7 человек (8 %); от 31 до 40 лет – 51 человек (55%); от 41 до 50 лет – 32 человека (34 %); от 51 до 60 лет – 3 человека (3%); отцы в возрасте: от 20 до 30 лет – 2 человек (4 %); от 30 до 40 лет – 29 человек (55%); от 41 до 50 лет – 22 человека

(41 %). Таким образом, больше половины принадлежит к средней возрастной группе (31 – 40 лет).

Далее была выявлена национальная принадлежность родителей:

матери: русские – 88 человек (95%); украинка – 1 человек (1%); гречанка – 1 человек (1%); армянка – 1 человек (1%); немка – 1 человек (1%);

отцы: русские – 50 человек (94%); украинец – 1 человек (2%); татарин – 1 человек (2%); армянин – 1 человек (2%). Таким образом, подавляющее большинство родителей (95 %) считают себя русскими.

Вопрос о вероисповедании дал следующие результаты:

матери: неверующая – 3 человека (3%); православная христианка – 88 человек (95%); католичка – 2 человека (2%);

отцы: неверующий – 7 человек (13%), православный христианин – 45 человек (85%), мусульманин – 1 человек (2%). Таким образом, подавляющее большинство родителей считают себя верующими людьми (православными христианами).

Родители отметили, что среди друзей их детей больше представителей той же национальности (русской) – 140 человек (98%), другой национальности – 3 человека (2%).

Но при этом родители отметили, что по соседству живут представители других национальностей. Так, матери считают, что их соседи принадлежат к следующим национальностям: цыгане – 19 человек (20%), украинцы – 4 человека (4%), грузины – 3 человека (3%), армяне – 22 человека (24%), русские – 78 человек (84%), греки – 1 человек (1 %), корейцы – 3 человека (3%), дагестанцы – 1 человек (1%), азербайджанцы – 1 человек (1%), курды – 1 человек (1%), не знаю – 2 человека (2%), не вдавалась в подробности – 1 человек (1%).

Отцы отметили, что рядом проживают: цыгане – 12 человек (23%), украинцы – 1 человека (2%), армяне – 11 человека (21%), русские – 34 человек (64%), греки – 1 человек (2 %), азербайджанцы – 1 человек (2%), не вдавался в подробности – 1 человек (2%), не знаю – 2 человека (4%). Полученные данные вызывают особую тревогу у педагогов школы, так как среди друзей их детей не прозвучали представленные национальности, что свидетельствует о нежелании устанавливать более тесные контакты с людьми иной принадлежности (этнической, национальной).

В последние три года в МОУ СОШ № 12 появились такие актуальные проблемы в процессе социализации подрастающего поколения как адаптация к образовательному процессу на различных этапах обучения: анализ результатов показал резкое возрастание количества дезадаптированных детей в 1 классе с 0% на конец 2004-2005 уч. года до 7 % в 2007-2008 уч. году, чего не наблюдалось в предыдущие годы. Основными причинами, на наш взгляд являются повышенная тревожность, принадлежность к определенной этнической группе, низкая самооценка и низкий социальный статус учащихся. В особой помощи для продуктивной социализации нуждаются дети-инвалиды, дети из семей бе-

женцев и вынужденных переселенцев, дети из малообеспеченных семей как представители различных культур. В этих условиях особую значимость приобретает психолого-педагогическая поддержка как вид педагогической деятельности, которая состоит в превентивном научении ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, а также в перманентной готовности взрослого адекватно реагировать на ситуации эмоционального дискомфорта растущего человека.

ГЕНЕАЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ

И.Н. Извеков, г. Сочи

В условиях построения гражданского общества в России, гуманизации и демократизации образовательного пространства особую значимость приобретает совершенствование воспитательной деятельности всех социальных институтов и, прежде всего, обновление концептуальных подходов к воспитанию личности. Между тем образовательная теория и практика прошлых лет в значительной степени базировались на естественнонаучной парадигме, направленной на развитие индустриальных технологий и предполагающей объективизацию научного знания, независимого от индивидуального социокультурного опыта, что неизбежно приводило личность к отчуждению от своих исторических корней.

Человеку свойственно хранить в сознании основные этапы своей жизненной деятельности, память о предках, обращаться, например, к памятным датам в истории семьи, поддерживать родственные кровные и свойственные связи с современниками и потомками, фиксировать преемственность поколений, перенимать положительный опыт старших в семье, роде. По мере того, как эти и многие другие аспекты проявляются в практической деятельности человека, то они в первую очередь и определяют индивидуальное сознание и формируют его культуру, которую в структуре ценностей личности мы определяем как ее *генеалогическую культуру*. Определение места и роли генеалогической культуры в структуре личности возможно, если будут определены ценности личности и содержание генеалогической культуры.

Классификация ценностей зависит от понимания сущности ценностей, формируемых в процессе воспитания, и целей воспитания, определяющих реальные возможности влияния воспитания на приоритеты личности, на ментальное и культурное пространство общества. Определение ценностей позволяет найти и обосновать содержательно-процессуальные и организационно-управленческие компоненты воспитания, основанного на обучении людей теоретическим основам генеалогических знаний и применения их в прикладных разысканиях в исследовании историй своих семей.

Существуют три основных типа ценностей, связанные: с научно-философским, обыденно-житейским и религиозно-мистическим мировоззрением, которые составляют некоторое единство, охватывая собой определенный круг вопросов аксиологического, онтологического, гносеологического, нравственно-нормативного, морально-волевого и жизненно-практического уровня.

На основе изучения и критического анализа научной литературы по определению понятия культуры можно выделить *внутренний*: интеллектуально-аффективно-волевой, ценностно-смысловой ее аспект и *внешний*, представляющий культуру в форме предметной деятельности, культуры поведения и культуры общения. Анализ понятия культуры позволяет определить ее как совокупность социальных и нравственных ценностей, норм, идеалов, опредмечивающих творческую деятельность людей, а также как саму эту деятельность по осознанию и освоению систем материального мира, в процессе которой производятся, сохраняются, распределяются и потребляются социальные и нравственные ценности и нормы.

В основе классификации типов (видов, подсистем) целостной системы культуры могут быть различные признаки: особенности тех или иных общностей, носителей культуры (этнокультура, молодежная субкультура и т.д.); предметная, содержательная направленность (педагогическая культура, эстетическая культура, художественная культура, производственная культура и т.д.); социально-психологические критерии (культура общества, культура личности); пути комплексирования, интеграции различных типов в новые типы (эстетическая культура личности; художественная культура личности; педагогическая культура общества и т.п.). В системе такой классификации мы считаем целесообразным, с точки зрения рассмотрения ценностей в аспекте генеалогии, ввести понятие и генеалогической культуры. На наш взгляд в состав *генеалогической культуры* входят: *генеалогические знания* о фактах, характеризующих субъективный мир человека в его связи с историей происхождения семьи, рода, фамилии, семейных традиций, источниках поиска информации по истории семьи; *осознанная деятельность* личности по систематизации сведений по истории семьи; *эмоциональная и регулятивная составляющие*.

Генеалогическую культуру мы рассматриваем как интегральное понятие, которое может проявляться и как побудитель к определенной деятельности и как устойчивое свойство личности, ее характерологическая черта. Как актуальная потребность генеалогическая культура реализуется в определенной системе целевых установок, ценностных ориентаций, мотивов, определяющих интересы личности, ее включение в деятельность по удовлетворению возникшей потребности. Как преобразующая способность генеалогическая культура реализуется в соответствующих генеалогических знаниях, умениях и навыках.

Генеалогическая культура человека определяется его знаниями, а также же умениями и навыками транслировать накопленные данные в форме

семейных легенд или источниковедческой базы данных (устные, вещественные, письменные, официальные, исторические, семейные). И та и другая технология имеют свою бесспорную ценность.

Генеалогическая культура живет в людях, проявляется в их деятельности. В культуре и через культуру личность способна реализовать то, что заложено в ней потенциально. При нарушении генеалогической памяти в семье остаются те или иные сведения о предках, по которым можно восстановить утраченную информацию за счет организации целенаправленных исследований. Концепция воспитания молодежи в условиях изучения ими истории своей семьи базируется на выделенных нами педагогических феноменах: «генеалогическая культура» и «генеалогическая идентичность».

Проблема осознания личностью своей генеалогической принадлежности связана с определением идентичности вообще и представляется наиболее актуальной в процессе воспитания личности. Проблемы личностной, гендерной, социальной, профессиональной, культурной, этнической и т.п. идентичностями освещаются в таких науках, как педагогика, психология, социология, культурология, этнология. Под идентичностью в самом общем смысле понимается психический процесс отождествления образа «Я» с неким другим, чаще идеальным образом. Идентичность (психологическое представление человека о своем «Я»), характеризуется субъективным чувством своей индивидуальной самоотождествленности и целостности. Иными словами – идентичность, это отождествление человеком самого себя (частично осознаваемое, частично неосознаваемое) с теми или иными типологическими категориями (социальным статусом, полом, возрастом, ролью, образцом, нормой, семьей, группой, культурой и т.п.).

Рассматривая генеалогический феномен человека, основываясь на анализе идентичности, мы вводим понятие *генеалогической идентичности* и даем ему следующее определение: генеалогическая идентичность – составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию индивидуумом своей принадлежности к определенной семье, ветви рода, роду. Под генеалогической идентичностью мы определяем сформированную под воздействием потребности человека воспроизвести и запечатлеть в сознании жизнь предков – «картину исторического сознания», основанную на генеалогии, самоощущении личностью собственной жизни с проекцией на историю своей семьи, малую родину, своего народа, страны, Отечества.

Процесс осознания и последующего осознания личностью своей идентичности (культурной, этнической, генеалогической) можно определить как идентификацию. Идентификация рассматривается как важнейший механизм социализации, проявляющийся в принятии индивидом социальной роли при вхождении в группу, в осознании им групповой принадлежности, формировании социальных установок и пр. Идентификация понимается как процесс и результат самоотождествления с другим человеком, группой, образом или символом на основании установившейся эмоциональной связи, а также включении их в свой

внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей и образцов. Идентификация личности со своими дальними и близкими предками, представителями своего рода, ветви рода, семьи и осознание преемственности поколений, чести, достоинства, традиций, носителями которых выступали представители семьи, отнесение себя к своему родовому сообществу понимается нами как генеалогическая идентификация. Исследование личностью истории семьи, процесс идентификации и последующей генеалогической идентичности носят воспитательный характер и могут составить самостоятельное направление воспитания личности в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения.

СОЗДАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ МАРШРУТОВ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В.Н. Истомин, А.А. Корнеев, г. Ставрополь

В настоящее время одной из главных задач общеобразовательной школы является развитие личности учащегося, обеспечение современного качественного образования в соответствии с его интересами и потребностями. Решение этой задачи, прежде всего, требует изменений в проектировании образовательного процесса, использовании педагогических технологий, обеспечивающих продуктивное взаимодействие субъектов обучения и поддержку индивидуального развития каждого ученика.

Вышесказанное обуславливает необходимость пересмотра подходов к организации технологической подготовки в общеобразовательной школе, в результате которой учащиеся должны приобретать социальные и личностно-значимые умения, позволяющие им решать жизненные проблемы и осуществлять преобразовательную деятельность. Одним из возможных способов индивидуализации учебно-познавательной деятельности учащихся является создание и реализация личностно-ориентированных маршрутов обучения технологии.

Учебный предмет «технология» обладает широкими дидактическими возможностями для развития индивидуальных особенностей учащегося в образовательном процессе и использования личностно-ориентированных маршрутов обучения. К их числу можно отнести: социально-практическую значимость содержания учебного предмета «технология», дифференциацию учащихся в обучении, модульное построение и вариативность структуры содержания технологического образования, разнообразие видов деятельности исследовательского и проектного характера, практическую направленность содержания обучения, которая реализуется на основе практических форм и методов организации занятий (70% всего учебного времени).

Разработка методики создания и реализации личностно-ориентированных маршрутов обучения технологии потребовала уточнения ее психолого-педагогических и методических предпосылок.

На наш взгляд, если при обучении технологии использовать методику создания личностно-ориентированных маршрутов с учетом образовательных потребностей и индивидуальных возможностей учащихся, выявленных при проведении комплексной педагогической диагностики, а реализацию этой методики осуществлять на основе сопровождаемой педагогическим консультированием самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся, то это позволит повысить эффективность обучения технологии.

Под *индивидуализацией* обучения мы понимаем форму организации учебного процесса на основе учета личностно значимых потребностей учащегося его индивидуальных возможностей и условий обучающей среды.

Анализ определений дифференциации обучения позволил выявить сущность этого процесса, при организации которого предполагается учет индивидуальных особенностей учащихся и объединение их в группы, сформированные по определенному признаку для успешного достижения целей учебно-познавательной деятельности.

Дифференциация обучения направлена на воссоздание личностно-ориентированного характера образовательного процесса. Она раскрывает возможности для выбора учащимися личностно-ориентированных маршрутов обучения технологии с целью удовлетворения их образовательных потребностей и индивидуальных особенностей. Конструирование и реализацию личностно-ориентированных маршрутов обучения технологии целесообразно осуществлять на основе внутренней уровневой дифференциации.

Нами выделены следующие этапы конструирования и реализации личностно-ориентированных маршрутов обучения технологии: проведение комплексной педагогической диагностики, конструирование личностно-ориентированных маршрутов обучения технологии, их реализация, оценка достижений учащихся и коррекция личностно-ориентированных маршрутов учащихся.

Для создания и успешной реализации личностно-ориентированных маршрутов обучения технологии важно иметь целостную достоверную информацию об ученике – субъекте учебно-познавательной деятельности и состоянии его внешкольной обучающей среды. Для этого следует в начале учебного года проводить комплексную педагогическую диагностику образовательных потребностей учащихся, уровня технологической подготовки, состояния внешкольной обучающей среды. Под педагогической диагностикой мы понимаем процесс, в ходе которого учитель систематически наблюдает за учащимися, проводит анкетирование, педагогические консилиумы, беседы, обрабатывает полученные данные, обобщает и анализирует их с целью повышения эффективности обучения.

Образовательные потребности и мотивы учащихся при изучении учебного предмета «технология» целесообразно определять, используя методы наблюдения за их деятельностью, беседы, анкетирование.

Для диагностики уровня технологической подготовки целесообразно использовать следующие методы: тестирование, контрольные практические работы, анализ результатов деятельности и др. Для определения уровня технологической – тестовые задания репродуктивного, алгоритмического, эвристического и творческого уровней.

Особое значение имеют комплексные задания, позволяющие оценить умения решать практические задачи, выполнение которых требует актуализации личного опыта учащихся, полученного в практической деятельности и повседневной жизни.

Практика показывает, что использование метода самодиагностики для создания личностно-ориентированных маршрутов обучения технологии является необходимым, так как для повышения эффективности собственной деятельности большое значение имеют рефлексия, анализ и коррекция, которые сопровождают применение этого метода. Самодиагностика выполняет не только оценочную функцию, но и ориентируют учащихся на коррекцию умений.

При организации технологической деятельности учащихся важное значение имеет обучающая среда. Состояние внешкольной обучающей среды целесообразно определять в результате проведения беседы и анкетирования, наблюдений, опросов учащихся и их родителей.

Результаты педагогической диагностики учащихся являются основой для определения цели личностно-ориентированных маршрутов обучения технологии. Они должны быть направлены на удовлетворение и развитие образовательных потребностей учащихся и соответствовать целям технологического образования, а планируемые результаты иметь социальную и индивидуальную значимость для ученика. Основными требованиями к целям являются диагностичность, дифференцированность, индивидуальная и социальная значимость, реальность, временная определенность.

Построение личностно-ориентированных маршрутов обучения технологии осуществляется на основе уровневой дифференциации учащихся, которая позволяет им обучаться по одной программе и усваивать ее на разных планируемых уровнях (не ниже обязательных требований). Мы выделяем два уровня личностно-ориентированных маршрутов обучения технологии: базовый и повышенный. С учетом образовательных потребностей, технологической подготовки и возможностей внешкольной обучающей среды происходит детализация личностно-ориентированного маршрута обучения технологии каждого учащегося. В частности, повышенный уровень личностно-ориентированного маршрута обучения технологии содержит более сложные задания и создается для учащихся с высокой познавательной активностью и мотивированностью, имеющих эвристический и творческий уровни усвоения деятельности.

Содержательную основу личностно-ориентированного маршрута обучения технологии составляют разделы (темы) и элективные курсы по выбору учащихся. Учебный материал для образовательных маршрутов определяется в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта по технологии.

Учащийся участвует в текущем планировании личностно-ориентированного маршрута обучения технологии, формулирует цели изучения технологии, выбирает виды самостоятельных работ, определяет сроки его реализации и формы представления результатов технологической деятельности. Учитель при конструировании личностно-ориентированных маршрутов обучения технологии предлагает школьникам задания различных уровней сложности и по мере того, как ученик справляется с выполнением посильных для него заданий, повышается их сложность и определяется количество.

Для выявления профессиональных интересов и склонностей учащихся, определения их жизненных планов целесообразно включать в личностно-ориентированный маршрут обучения технологии задания, способствующие их профессиональному самоопределению, предлагать элективные курсы, соответствующие познавательным интересам учащихся и направленные на развитие технологических умений, выбор дальнейшего профиля обучения. Это позволит учащимся определиться в сферах трудовой деятельности, в которых они смогут наиболее успешно трудиться, получая удовлетворение от результатов своего труда. Такой подход позволяет решать задачи профессиональной ориентации и самоопределения школьников при обучении технологии.

Определение учебных достижений учащихся осуществляется на основе сочетания традиционных и современных методов и форм контрольно-оценочной деятельности (портфолио, рейтинговая оценка, квалиметрический анализ).

Для проверки технологических знаний и умений учащихся учитель проводит тестирование, контрольные работы, осуществляет анализ продуктов, технологической деятельности, предлагает учащимся листы самодиагностики. В процессе оценивания активное участие принимают сами учащиеся: осуществляют самооценку, рефлексию своей деятельности, заполняют листы самоконтроля.

Результаты деятельности оцениваются учителем, учащимися и их родителями на этапе конструирования личностно-ориентированных маршрутов обучения технологии, их текущей реализации и оценки учебных достижений.

Итоговое занятие целесообразно проводить в форме презентации работ учащихся (творческие работы, рефераты, проекты).

На протяжении всего периода обучения технологии на основе создания и реализации личностно-ориентированных маршрутов каждый учащийся ведет дневник достижений, в котором фиксируются все создаваемые учеником образовательные продукты, результаты контрольных

работ по каждой теме, содержатся заметки учителя, оценки работ и результаты рефлексии. Рефлексия является средством для осознания учащимся собственных успехов и неудач, способов достижения поставленных целей, коррекции и постановки новых целей личностно-ориентированных маршрутов обучения технологии.

О МЕТОДИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

С.Н. Колтун, с. Донское

Среди школьных предметов математика занимает совершенно особое место. Важной целью обучения в профильной школе является знакомство учащихся с математикой как с общекультурной ценностью, выработка понимания ими того, что математика является инструментом познания окружающего мира и самого себя. Профильное обучение предполагает существенное увеличение доли самостоятельной познавательной деятельности, использования активных методов обучения, практической деятельности учащихся, особое место в которой принадлежит проектной деятельности.

Методы обучения включают в себя методы преподавания (средства, приемы, способы информации, управления и контроля познавательной деятельностью школьников) и методы учения (средства, приемы, способы усвоения учебного материала, репродуктивные и продуктивные приемы учения и самоконтроля) в их органической взаимосвязи. Под методами обучения следует понимать упорядоченный комплекс дидактических приемов и средств, посредством которых реализуются цели обучения, воспитания и развития обучающихся на том или ином этапе обучения, трансформируясь из целей преподавания в цели учения. А под формами обучения понимают способы организации учебного процесса [3].

Процесс обучения математике представляет взаимодействие преподавания, учения и математического содержания учебного предмета. Метод обучения математике следует рассматривать как способ движения (развития) деятельности учителя, ученика и математического содержания. Математическое содержание учебного предмета развивается главным образом посредством индукции, дедукции и обобщения, а способы взаимодействия учителя и ученика выражаются через репродукцию, эвристику и исследование.

Г.И. Саранцев по характеру учебно-познавательной деятельности и организации содержания материала выделяет следующие методы обучения математике:

- индуктивно-репродуктивный (учитель создает такую ситуацию, в которой ученик воспроизводит понятие или теорему в процессе рассмотрения частных случаев. Например, посредством решения задач на выделе-

ние ситуаций, удовлетворяющих условию теоремы, или решение задачи (изучение теоремы) осуществляется по плану, предложенному учителем);

- индуктивно-эвристический (метод предполагает самостоятельное открытие фактов в процессе рассмотрения частных случаев. Например, упражнения на умножение степеней с одинаковым основанием приводят к открытию определения произведения степеней с одинаковыми основаниями);

- индуктивно-исследовательский (метод заключается в проведении исследований различных феноменов посредством изучения их конкретных проявлений. Например, изучая свойства четырехугольников в зависимости от наличия у них осей симметрии, приходим к таким видам четырехугольника, как прямоугольник, ромб, квадрат);

- дедуктивно-репродуктивный (метод предполагает воспроизведение частных случаев в процессе решения задач, где используется общее положение. Например, теорема о сумме смежных углов воспроизводится посредством решения задач на нахождение одного из смежных углов, если задан другой);

- дедуктивно-эвристический (метод заключается в открытии частных случаев какого-либо факта при рассмотрении общего случая. Примером проявления этого метода может служить решение любой конкретной задачи на применение какой-либо теоремы);

- дедуктивно-исследовательский (Сутью этого метода обучения является организация исследований посредством дедуктивного развития учебного материала. Например, аксиоматический метод, метод моделирования, решение задач на применение теорем);

- обобщенно-репродуктивный (цель достигается путем воспроизведения изученных фактов. Например, усвоение векторного метода предполагает овладение действиями перевода геометрического языка на векторный и обратно, сложения и вычитания векторов, представления вектора в виде суммы, разности векторов и т. п.);

- обобщенно-эвристический (метод предполагает создание учителем такой ситуации, в которой ученик самостоятельно (или с небольшой помощью учителя) приходит к обобщению. Например, измеряя стороны и углы произвольных треугольников, ученики могут открыть следующую зависимость между углами и сторонами треугольника: против большей стороны треугольника лежит больший угол и наоборот);

- обобщенно-исследовательский (метод предполагает наличие в учебном материале ситуаций, исследование которых приводит к обобщенному знанию. Например, рассматривая различные случаи расположения вписанных в окружность углов, можно прийти к известной теореме о том, что вписанный угол измеряется половиной дуги, на которую он опирается) [1].

В зависимости от времени и места применения, особенностей сочетания в нем различных способов, приемов и средств один и тот же ме-

тод обучения может оказаться эффективным или неэффективным. Найти удачный метод обучения в каждом конкретном случае означает найти удачную комбинацию различных приемов и средств, позволяющих достичь поставленной заранее цели (или целей) наиболее оптимальным в данных условиях путем. Чтобы успешно применять в процессе обучения математике тот или иной метод (или использовать ту или иную форму обучения), учителю необходимо в совершенстве овладеть этим методом. Это означает:

- понимать сущность этого метода и уметь применять его в различных конкретных ситуациях обучения;
- знать наиболее часто встречающиеся формы проявления того или иного метода в процессе обучения (явные или скрытые);
- знать положительные и отрицательные стороны применения этого метода, проявляющиеся в процессе обучения; уметь оценивать его эффективность;
- знать, какие вопросы школьного курса математики целесообразно изучать именно этим методом;
- уметь научить учащихся работать именно этим методом в процессе изучения ими учебного материала [2].

Новые требования к учителю в условиях перехода к профильному обучению диктуют необходимость дальнейшей модернизации педагогического образования и повышения квалификации действующих педагогических кадров.

Список литературы

1. Воронина Е.В. Профильное обучение: Модели организации, управленческое и методическое сопровождение. – М., 2006.
2. Дорофеев Г.В., Седова Е.А., Троицкая С.Д. Концепция профильного курса математики // Математика в школе. – №7. – 2006.
3. Кузнецов А.А., Пинский А.А., Рыжаков М.В., Филатова Л.О. Профильное обучение: Ответы на основные вопросы // Русский журнал. – 2004. – №3.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Красильников, В.С. Тоискин, г. Ставрополь

В одобренной ЮНЕСКО формулировке медиаобразование (media education) определяется как направление в педагогике, связанное со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов,

их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию.

Медиаобразование выступает как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа).

В то же время известно, что педагогическая антропология изучает закономерности формирования и развития личности человека, закономерности социализации, воспитания и обучения человека в обществе как условия достижения им психологической, социальной, личностной зрелости и совершенства.

Сферы медиаобразования и педагогической антропологии однозначно пересекаются, причем первичным является именно педагогическая антропология, вследствие чего имеет смысл говорить об антропологических аспектах медиатизации образования.

Говоря об антропологических основаниях медиаобразования, следует определить наиболее значимые параметры, которые могут быть (и должны) актуализированы сегодня в свете философской и педагогической антропологии в рамках медиакommunikation в информационно-образовательном пространстве. Отметим ряд специфических человеческих феноменов, которые проанализированы с антропологической точки зрения и, на наш взгляд, имеют наиболее важное значение для определения методологических подходов к построению системы медиаобразования:

природная недостаточность человека, побуждающая его постоянно прибегать к практике самоопределения, свободы выбора, проектирования своего мира, к изменению себя и окружающего мира, к поиску еще не достигнутого;

специфическая функция человека – символизирующая функция, способность выражать многие реальности в символической форме, познавать реальность посредством условных знаков, систем символов;

человек – существо общественно-историческое, одной из важнейших его характеристик является социальность;

человеку свойственна духовность как общечеловеческая исходная потребность в ориентации на высшие ценности;

креативность человека обнаруживается в его способности к созданию нового во всех сферах жизни;

человек – существо целостное и противоречивое; целостность проявляется в единстве индивидуальных (общих для человека как вида), типичных (свойственных определенной группе людей) и уникальных (характерных лишь для данного человека) свойств;

индивидуальность человека реализуется только в рамках сообщества других людей;

человек понимается как «деятельностная сущность», определение которой происходит в пространстве языка, в социальном окружении, в процессе самообразования.

Опора только на указанные феномены ни в коей мере не претендует на общность и полноту рассмотрения антропологических аспектов медиа и является предметом дискуссии.

В информационном образовательном пространстве происходит становление человека как «деятельностного существа», в связи с этим онтологическую значимость приобретают любые процессы, способствующие развитию личности, образованию человека. Поэтому сегодня релевантными являются не только процессы обучения по традиционной схеме, но и любые процессы, имеющие образовательную ценность для человека: игровые, коммуникативные, интегративные, коммуникационные через Интернет и др. Отсюда базовым постулатом, лежащим в основе медиаобразования, является однозначная ориентированность последнего на обеспечение условий всестороннего развития личности.

В современных трактовках медиаобразования упор делается на формирование у человека, сообщества способности к активному, осмысленному усвоению медийного содержания, основанной на знаниях о сущности, специфике и целях коммуникативных процессов. Все большее внимание уделяется развитию самостоятельного критического мышления по отношению к средствам массовой информации, на приобретение практических навыков в выявлении ложных сведений и искажений в получаемой информации, на выработку стойкого иммунитета против манипулятивного влияния средств массовой информации, на обогащение социального опыта аудитории в практике общения с печатной и электронной продукцией.

Обретенная в результате этого процесса медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета.

С антропологической точки зрения организационную структуру медиаобразования можно разделить на следующие основные направления: медиаобразование студентов, в том числе будущих педагогов в образовательных учреждениях;

медиаобразование как часть общего образования школьников разных возрастных категорий;

самостоятельное и непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека).

Очевидно, что медиатекст оказывает различное влияние на различных людей. Следовательно, медиаобразование должно строиться с учетом особенностей социальных групп, возраста, возможностей физического, экономического, территориального доступа к медиатекстам, уровня

интеллектуального развития обучаемых, их физических и психических характеристик. Программы, технологии медиаобразования должны иметь базовую и вариативную составляющие.

В теоретическом плане новейшими направлениями антропологических исследований медиа являются:

исследования Интернета, киберпространства, сетевых сообществ, затрагивающие широчайший спектр сюжетов, начиная от браков по интернету, блогов, формирования идентичностей, киберфеминизма, диаспор, «культурной эпидемиологии» и виртуальных сообществ и племен;

анализ медиавосприятия, созвучного теориям активного восприятия в литературоведении, изменившим онтологию текста, смысл которого трактуется через практики восприятия;

исследование угроз, связанных с гуманитарными информационными технологиями, технологиями медиа. Главная опасность состоит в том, что острие этих технологий направлено на подрастающее поколение. Детей и подростков втягивают в жесткий информационный мир, еще до того, как они начнут понимать, где они живут. В результате, дети говорят штампами, играют в игрушки и игры, сделанные под глобальный стандарт. И каждая такая игрушка есть знак, который несет большую информационную нагрузку. Противостоять этому в России могут только системы образования, которые не включены в эти информационные технологии. Только такие системы образования могут создать благоприятные условия, в которых человека будут готовить к информационному насилию над ним.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

И.Ю. Кульчицкая, г. Ставрополь

В современных документах, определяющих концепцию образования и стратегию его развития на будущее, антропологический подход выступает в качестве ведущего методологического принципа. Он позволяет рассматривать процесс воспитания как социально-педагогический феномен, который находит свое отражение в таких гуманистических идеалах и ценностях как сам человек, его право на свободу, творческое и духовное саморазвитие.

В последние годы изменяются взгляды на человека, его воспитание. Он все больше рассматривается как «космобиопсихосоциальное» образование (Ю.Г. Волков), не порабащающее природу, а вступающее в диалог с ней (И. Пригожин). Парадигма познания человека дополняется гуманитарной, предполагающей видение человека в его целостности, как материального единства телесного и духовного. Все более распространяющимися становятся гуманистические идеи о самоценности каждого человека. Педагогика постепенно переходит на осмысление вос-

питательного процесса как на сферу «выращивания опыта быть личностью» (В. Сериков), как «возвышение души, побуждение дремлющих сил, помогающих вспомнить о творческой природе» (В. Букатов).

Новые представления о человеке вынуждают искать новые подходы к воспитанию, одним из которых является антропологический. Такой подход дает возможность рассматривать воспитание как объективный процесс, детерминированный, с одной стороны, биологической природой самого человека, а с другой – воспитательным идеалом. Если биологические факторы (прежде всего наследственность), обуславливая физическое саморазвитие организма, составляют антропологическую основу педагогического процесса, то воспитательный идеал, вырабатываемый обществом, является его социокультурной основой. Тем самым, педагогический процесс выступает как двуединый, имеющий культурно-антропологический характер.

Основу воспитания составляет объективный процесс саморазвития человеческого организма; наследственность является важным, но не определяющим фактором формирования личности, ее роль может быть скорректирована воспитанием, которое призвано создавать условия для нейтрализации отрицательных задатков и способствовать развитию положительных; в природе человека заложены далеко не только созидательные, полезные для него и культуры начала, но и негативные качества, на преодоление которых должен быть направлен процесс воспитания; гармоничное взаимодополнение физического саморазвития и духовного становления личности, достигаемое на основе общечеловеческого идеала, позволяет охарактеризовать воспитание как культурно-антропологический процесс.

С природой человека и людских сообществ согласуются неукоснительные законы воспитательного взаимодействия людей и эти законы воспитания проистекают из сущности человека, общества, культуры. К таким законам, в основе которых лежит антропологический подход, современные ученые относят «Закон единства, целостности и неразрывности воспитания»; «Закон золотой середины, который согласуется с идеей амбивалентности человеческой природы»; «Закон апперцептивной последовательности воспитания»; «Закон соответствия требований воспитателя к воспитуемым и к самому себе»; «Закон золотого совпадения», направленные на преодоление трудностей (Б.М. Бим-Бад) [2: 377-381]. Все это несомненно позволяет глубже понять сущность такого явления как воспитание, внутреннюю закономерность педагогического процесса, построенного на основе антропологического подхода, который предстает как процесс сложный, имеющий свои законы и закономерности, свою специфику, направленную на саморазвитие, самореализацию и самоопределение личности, на создание условий для развития природных сущностных сил воспитанника. Особую роль в организации этого процесса играет семья, вооружение родителей знаниями законов воспитания, пониманием сущности природы ребенка.

Семейное воспитание имеет свою историю, свои особенности и характерные для каждого исторического этапа тенденции, позволяющие понять генезис антропологических взглядов.

Как показывает анализ источников, воспитание, как теоретически обоснованная система воспитательных идей и приемов, явление позднее: исторической предпосылкой для него служит наличие достаточно высоко развитой культуры.

В работах отечественных исследователей (А.Н. Ганичева, О.Л. Зверева, А.Г. Селевко, Г.К. Селевко, Л.А. Степашко, И.С. Кон, А.Н. Шевелева и др.) выделяются такие культурно-исторические периоды развития истории детства, семейного воспитания и соответствующих им стилей взаимоотношений родителей с детьми:

- Период древности (до IV в н.э.), когда еще собственно не существовало института семьи и жизнь ребенка не имела особой ценности, распространенным был «инфантицидный стиль».

- По мере того как росло признание наличия у ребенка души (с IV в.) возникает «бросающий стиль», когда младенца сбывали кормилице, либо отдавали на воспитание в чужую семью.

- В XVII в. появляется так называемый «лепящий стиль». На ребенка смотрели как на «мягкую глину или воск», из которой можно вылепить все то, что хотят родители. Если ребенок оказывает сопротивление, из него «выколачивают» своеволие как злое природное начало.

- В XVIII в., при «навязчивом стиле» родители признают ребенка маленьким человеком, однако постоянно стремятся контролировать его поведение, мысли и волю, подавляя их в своих интересах, что ведет к конфликтам.

- В XIX – середине XX вв. получает развитие «социализирующий стиль», при котором воспитание заключается в подготовке ребенка к будущей самостоятельной жизни.

- С середины XX в. возникает «поддерживающий, помогающий стиль», при котором родители стремятся помочь индивидуальному развитию ребенка, его природным способностям, создавая для этого необходимые условия.

- Для настоящего времени свойственен «приглашающий стиль», при котором родители и дети являются равноправными партнерами воспитательного процесса.

Анализ историко-педагогической литературы свидетельствует о том, что развитию антропологического подхода к семейному воспитанию в XIX веке способствовало возникновение новых идей, связанных с общечеловеческим и национальным воспитанием. В русском общественном сознании все больше утверждалась мысль о том, что «цель воспитания есть развитие в воспитываемых человечности». В трудах В.Г. Белинского, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и др. эта основная педагогическая идея выражена вполне отчетливо.

Антрополого-гуманистическая педагогика, основы которой были заложены в XIX в., целенаправленно служила утверждению «человеческого в человеке», духовно-нравственному обогащению его внутренней жизни, возвышению жизнесмыслов его деятельности. Семья была призвана оказать помощь формированию человеческой личности путем создания условий для развития его индивидуальности; во «взрачивании» «внутреннего человека», стремящегося к духовно-нравственному совершенствованию.

В трудах выдающихся педагогов второй половины XIX – начала XX веков педагогическая антропология как наука получила в них свое дальнейшее развитие. В созданных в этот период авторских теориях семейного воспитания (Каптерев П.Ф., Лесгафт П.Ф., Сикорский И.А., Манасеина М.М., Зеньковский В.В.), антропологическому подходу уделялось первостепенное значение: уточнялась его сущность, формулировались цели и задачи семейного воспитания с учетом возрастных периодов развития ребенка, его физиологических и психологических особенностей; разрабатывались классификации «детских типов» и условия их формирования в семье. Цели и задачи семейного воспитания тесно связывались с развитием и совершенствованием природы ребенка, при этом, ни в коей мере ни умалялось значение самого воспитания, направленного на то, чтобы развивая индивидуальные способности каждого, не забывать и об общечеловеческих свойствах, воспитывать дитя так, чтобы оно «пропиталось нравственностью божественного и человеческого мира, а не противопоставляло ему свое самолюбивое «я» [1].

Рассматривая генезис теорий семейного воспитания можно проследить состояние науки разных лет о ребенке и его воспитании в условиях семьи на определенном этапе ее развития. Их значимость чрезвычайно актуализируется сегодня, когда провозглашается антрополого-гуманистический подход к детству как самоценному периоду в жизни человека, поскольку в данных концепциях семейного воспитания этот подход был научно обоснован.

Необходима серьезная работа по изучению историко-педагогического опыта семейного воспитания в России во второй половине XIX – начале XX вв., когда были заложены антрополого-гуманистические основания теории и практики семейного воспитания, когда благодаря огромной работе по педагогическому просвещению родителей удавалось преодолевать те перекосы в воспитании, которые мы имеем сегодня (разобщенность детей и взрослых, семейное насилие, проблемы, связанные с физическим и психическим здоровьем подрастающего поколения и др.). Следует возрождать утраченные формы просвещения родителей через создание сети университетов, кружков, клубов и т.п., с привлечением психологов, педагогов, медиков; создание постоянно действующих консультационных пунктов, с целью повышения педагогической культуры родителей.

У семейного воспитания есть все основания для выработки своей педагогической системы, одной из которых может стать антрополого-гуманис-

тическое; есть незаменимые преимущества, потерю которых не может возместить никакое, самое усовершенствованное общественное воспитание.

Список литературы

1. Воробьева К.Н. Антропологический подход к воспитанию // Педагогика. – 2007. – №5.
2. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Под ред. Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянова. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005.

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Л.С. Кутепова, Р.Р. Магомедов, г. Ставрополь,
М.В. Загирняк, г. Кременчуг*

Компетентность – понятие процессуальное, проявляется и формируется в деятельности, и поскольку все виды деятельности взаимосвязаны в потоке человеческой жизни, и их нельзя строго разграничить, одно законченное определение видов компетентности невозможно. Вырастая из определённого рода деятельности, компетентность не отрицает другие, а, присоединяясь к ним, совершенствует тот или иной род деятельности. Одна из функций компетентности – продемонстрировать соответствующие признаки пригодности студента/выпускника к профессиональной деятельности, достигается постольку, поскольку она сама производит субъекта этой деятельности.

На основе анализа вопросов, касающихся предмета и целей профессиональной деятельности, способов определения её видов и компонентов, затруднений педагогов и их причин, мнений исследователей о направлениях и подходах к повышению эффективности подготовки будущих учителей физической культуры, мы даём своё видение структуры профессиональной компетентности, которое базируется на следующих положениях.

1. Для того чтобы избежать сверхнормативной нагрузки на студентов и педагогический коллектив, при формировании профессиональной компетентности выпускника колледжа будем исходить из условий существующих организационных форм, без коренной перестройки учебного плана.

2. Учитывая большое разнообразие методов и технологий физического воспитания, областей, сфер приложения и видов профессиональной деятельности (воспитательно-образовательная, физкультурно-оздоровительная, рекреационная, пропагандистско-просветительская и др.) создание единой, даже максимально обобщённой и минимально приближенной классификации деятельности учителя физической культуры, и принятие её как структуры компетентности, не представляется возможным. Более логично представить профессиональную компетентность как

множество (**М**), точнее как универсальное множество (**U**), а её виды – подмножества (**e** семейства) – конъюнктивное покрытие **U**.

3. За период обучения у выпускника должны быть выработаны, прежде всего, все те профессиональные знания и умения, без которых невозможно построение целостного педагогического процесса формирования физической культуры личности воспитанников. Однако, в реальной профессиональной деятельности важны не просто знания и умения, а способность их применять при выполнении функций и ролей, при решении задач деятельности и поведения, которая формируется по мере приобретения опыта. Соотнесение содержания компетентности с ролевыми функциями поможет сократить разрыв между «академизмом» образования и практической подготовкой выпускника. Вид опыта зависит от сущности и особенностей осваиваемой реальности (при коммуникации, например, формируется опыт профессионального или социального общения и поведения, в практике – соответствующий опыт деятельности и общения). Поэтому в статье видами компетентности (**e** – подмножествами) рассматриваются инвариантные (вне зависимости от предстоящего места работы и должности) виды опыта решения задач, которые студент должен освоить за период обучения. К ним мы отнесли:

- образовательно-воспитательную компетентность – основу, обеспечивающую пригодность к эффективной урочной деятельности, классному руководству;

- организаторскую компетентность – основу, обеспечивающую пригодность к эффективной внеклассной и внешкольной деятельности, деятельности в режиме дня;

- управленческо-коммуникативную (*communico* – связываю, общаюсь) компетентность – основу, обеспечивающую пригодность к эффективному управлению межличностными отношениями, выбору оптимального стиля общения и руководства;

- спортивно-техническую компетентность, обеспечивающую высокую культуру движений.

4. Процессуальной характеристикой опыта решения задач может служить процедура – совокупность (элементы) и последовательность (алгоритм), виды опыта решения задач характеризуются эквивалентной процедурой, к тому же, по условию покрытие данного универсума не является дизъюнктивным, следовательно, часть элементов, принадлежащих семействам пересекаются (**Π**).

5. К пересечению относятся следующие элементы: диагностика исходных данных, их интерпретация и выявление проблемы, прогнозирование результата и перевод его в цели деятельности, поиск возможных способов решения с опорой на методологическую базу, проектирование процесса, реализация выбранного способа решения, получение результата и сравнение его с эталоном (сравнение и оценка), рефлексия (*reflexio* – обращение назад) процесса решения. Здесь следует заметить,

что и педагогическая технология предусматривает конструирование исходя из образовательных ориентиров, целей и содержания обучения, имеет место коррекция учебного процесса и диагностика качеств, то есть обладает таким же алгоритмом. Добавим, что элементы нашего пересечения достаточно тесно переплетаются с трактовкой обобщенной профессиональной методической компетентности Н.В. Кузьминой (мера освоения базовых компетентностей: проектировочной, конструктивной, организаторской, гностической, коммуникативной).

Таким образом, данные corteжи подмножеств равны и упорядочены; отношения биективные (взаимно-однозначные); пересекающиеся элементы эквивалентны (обладают свойствами рефлексивности, симметричности, транзитивности) на области определения функции (приведённые подмножества), отражают алгоритм любой профессиональной деятельности, и их мы рассматриваем как ядро функции (**ker f**:= $\bigcap f^{-1}$) – алфавит построения деятельности по целостному процессу формирования физической культуры личности, фундамент профессиональной компетентности.

Одновременно эта основа может рассматриваться и как ещё одно подмножество, включённое в универсальное множество, назовём его функциональная (function – исполнение) компетентность, обеспечивающая пригодность к эффективной реализации технологий и целостного процесса систем физического воспитания.

Однако прежде чем реализовать систему, её нужно спроектировать и представить в модельной форме. Комплексной информационной моделью (прообразом, аргументом), описывающей педагогическую систему, по которой эту систему можно воспроизвести, служит учебно-методический комплекс (УМК). В учебной деятельности УМК может быть представлен в форме портфолио документов. Опыт решения задач в разработку такой информационной модели мы назовём методической компетентностью, служащей основой обеспечения пригодности к эффективному моделированию целостных педагогических систем и технологий процесса формирования физической культуры личности школьника.

Таким образом, профессиональная компетентность учителя физической культуры интегрирует в себе комплекс видов компетентностей: образовательно-воспитательную, организаторскую, управленческо-коммуникативную, спортивно-техническую, функциональную и методическую (рис. 1), служащих характеристикой пригодности выпускника решать задачи формирования физической культуры личности школьника.

В профессиональной компетентности мы выделяем и исследуем методическую компетентность, под которой понимаем интеллектуально и личностно обусловленную пригодность к практической работе, закреплённый в знаниях и умениях опыт самостоятельного осуществления известных и творческих способов деятельности по разработке информационной модели педагогической системы.

Методическая компетентность позволяет реализовать целостность процесса формирования физической культуры личности на основе единства

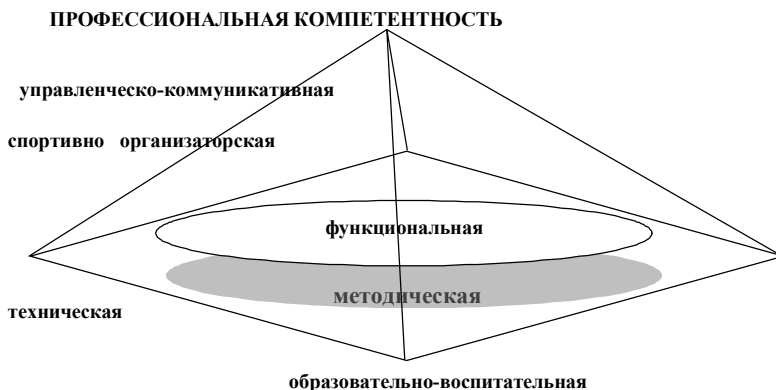


Рис. 1. Модель профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры – выпускника колледжа

и преимущественности разработанной учебно-программной и методической документации. Методическая компетентность формируется как опыт решения аналитико-информационных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, контрольно-оценочных; коррекционно-регулирующих и рефлексивно-диагностических педагогических задач, и как опыт применения знания этих приемов для разработки информационных моделей, представления и защиты полученных результатов.

Так как измерение и оценка конечного результата – единственный способ судить о компетентности (каждый работник компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату данной профессиональной деятельности; Маркова А.К., 1993.), показателем методической компетентности будет демонстрация этого опыта в фиксированной форме его результатов – портфолио документов выпускника, а его критериями полнота и вариативность набора учебных документов, валидность, аутентичность и уровень работ.

Таким образом, компетенции – динамичная структура, меняющая параметры своих элементов и их взаимодействие (корреляцию, доминирование, интеграцию), и знания состояния всей системы недостаточно для такого же полного знания состояния её частей.

Фактически компетенция, как комплексные числа в математике (не использующиеся для натурального счёта), незаменима для проектирования обобщённой модели, однако для практического измерения пригодности к профессиональной деятельности недостаточна.

Работодателя же, интересует не перечень способностей, знаний и умений, освоенных выпускником, и даже не их уровень, а демонстрирова-

Компоненты деятельности (образ)	Базовые компетенции, освоенные на уровне предметных, обеспечивающие методическую компетентность	Информационная модель деятельности (аргумент)
Диагностика и интерпретация исходных данных	Компетенции организации информационной основы деятельности: - способности к осмыслению методологических основ гуманистического, индивидуального, дифференцированного обучения, развития и воспитания; - педагогическому анализу содержания государственных образовательных стандартов; учебных планов, курса дисциплины; - находить в теории закономерности и принципы, позволяющие эффективно строить процесс обучения; - умение видеть и использовать межпредметные связи.	Вероятностный профессиональный продукт: авторская программа, рабочая программа. Варианты учебного продукта: письменный анализ раздела стандарта, раздела типовой программы. Интерпретация раздела типовой программы, соотнесенного с видом спорта, в самостоятельную разработку в соответствии с возрастной динамикой воспитанников и направлением (видом) физической культуры, реферат, отражающий гуманистические концепции и взгляды теории индивидуализации, дифференциации и личностно ориентированного подхода в образовании.
Отбор содержания и составление программы развертывания обучения в элементах деятельности обучающихся.	Компетенции разработки программ деятельности (целеполагание; планирование в отношении класса, группы в целом и отдельного обучающегося): - способность увидеть в педагогической ситуации проблему; - умение прогнозировать результат решения проблемы, перевести и сформулировать в виде педагогических целей; - умение разрабатывать, классифицировать и конкретизировать цели формирования физической культуры личности в поэтапные и оперативные задачи с учетом требований к планированию; - умение прогнозировать возможные варианты содержания; - перестраивать педагогические цели и задачи в связи с изменением педагогической ситуации; предвидеть результаты педагогических задач;	Вероятностный профессиональный продукт: календарно-тематические планы; технологические карты занятий физическими упражнениями урочной неурочной формы; планы физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы, общий план работы школы по физической культуре; индивидуальные образовательные программы. Варианты учебного продукта: план-график распределения учебного материала по физической культуре на год; рабочий план на четверть; план занятий в секции на полугодие; план самостоятельных занятий физическими упражнениями для одного учащегося; план туристского похода; планы физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы на учебный год, курсовая работа по темам, связанным с методиками формирования физической культуры личности, генезисом формирования предметного знания.

	- способность осуществлять планирование собственной деятельности.	
Конструирование управленческих, коммуникативных и организационных аспектов взаимодействия; учебно-методического обеспечения и сопровождения уроков и мероприятий в соответствии с программой и планами.	Компетенции обеспечения понимания учебной задачи и способа деятельности, организации учебной деятельности: - умение выбирать эффективные формы и методические компоненты обучения, развития и воспитания в соответствии с собственными возможностями; - знание духовных и материальных интересов учащихся - умение разрабатывать дифференцированный и индивидуальный подход на основе учета возможностей, потребностей и интересов обучающихся; - умение разрабатывать методические подходы и порядок построения, наиболее подходящие для реализации задач, (перечень видов деятельности с указанием требований к их выполнению, объёму и интенсивности, требования к составу знаний, умений и навыков) в рамках различных периодов,; - умение выбирать рациональную структуру занятия, выбирать и распределять формы организации учащихся, содержание, формы, методы, средства обучения, воспитания и развития в их оптимальном сочетании и построении на одно занятие, формы, средства и методы взаимодействия (создание мотивов учебной деятельности, коммуникация и управление); - умение разрабатывать, оформлять и применять иллюстративное дидактическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, использовать технические средства и ИКТ;	Вероятностный профессиональный продукт: учебно-методические пособия, методические рекомендации по организации самостоятельной работы; сборники упражнений; методических рекомендаций по выполнению практических работ; сборники конспектов лекций; учебные пособия; опорные плакаты, схемы, учебные таблицы, рисунки и иллюстрации, информационно-обучающие системы; справочники, терминологические словари, методические рекомендации по проведению уроков; электронные учебники и т.п. Варианты учебного продукта: карточки комплексов обобщающих упражнений в соответствии с возрастом детей и задачами урока; карточки описания и системно-структурного представления основ техники физических упражнений, анализа и иллюстрации тактических комбинаций; иллюстрация, объяснение и инструкция по выполнению отдельных фаз и упражнения в целом; перечень типичных ошибок на этапах формирования и совершенствования техники различных физических упражнений, с объяснением их причин, способов профилактики и устранения; игровые карточки в соответствии с возрастом, задачами и частью урока; схема (методическая разработка) учебной задачи, в соответствии с этапами обучения и законами формирования двигательного навыка; методическая разработка задачи воспитания физических способностей на серию уроков; краткая историческая справка по отдельному виду спорта; дидактический рассказ, характеризующий современное состояние вида спорта с вариантами для детей разного возраста; сценарии физкультурно-оздоровительных, рекреативных (праздника, дня

	- умение переводить проприорецептивный образ в наглядный и словесно-логический; - умение реконструировать, адаптировать учебный материал, ясно, доступно, логически и терминологически правильно излагать его; - умение разрабатывать задания для самостоятельной работы, предвидеть возможных затруднений обучающихся и разрабатывать пути их преодоления; - умение создавать условия психологической безопасности и реализации внутренних резервов учащихся.	здоровья), спортивно-массовых мероприятий (положение о соревновании); развёрнутые конспекты урока.
Организация корректирующего контроля	Компетенции понимания и оценивания – психологическая наблюдательность, связанная с пониманием психического состояния школьника; – осмысление различия воздействия разных форм и методов обучения, типов организации учебного процесса на развитие ребенка; – знание многообразия измерения и педагогического оценивания; – знание возможностей применения педагогического оценивания для мобилизации академической активности школьника; – умения проектировать формы и методы контроля, разрабатывать критерии оценки обучения, воспитания и развития школьников; – умение разрабатывать методы диагностики индивидуальных возможностей.	Вероятностный профессиональный продукт: вопросы и тесты для вводного и текущего контроля, вопросы обобщённого характера для рубежного и итогового контроля, тесты и проверочные задания для контроля остаточных знаний, терминологические диктанты, уровневые контрольные работы, учебные и контрольные нормативы, перечни критериев оценки; диагностические схемы и карты; вопросы для самоконтроля, тестовые компьютерные программы и т.п. Варианты учебного продукта: карточки количественных, качественных и смешанных критериев оценки техники выполнения упражнения; карточки критериев оценки индивидуального уровня физического развития и физической подготовленности; разработка методов оценки физкультурной деятельности школьника; разработка схемы комплексной педагогической оценки по физической культуре.
Рефлексивно-диагностическая деятельность	Компетенции рефлексии: - осознание рефлексии как регулятора личностных достижений педагога, обеспечивающих успешность в карьере; - умения, связанные с анализом эффективности	Вероятностный профессиональный продукт: анализ и самоанализ урока с учётом данных плотности и физиологической нагрузки урока; аналитические справки (анализ результатов текущего, промежуточного, итогового контроля); индивидуальные

	применяемых форм, методов, средств обучения, анализом реакции обучающихся на свою деятельность и умением корректировать ее; – умения, связанные с самонаблюдением, самоанализом, адекватной оценкой результатов своей профессиональной деятельности.	программы педагогических исследований. Варианты учебного продукта: анализ общей и моторной плотности урока; анализ физиологической нагрузки на учащегося; анализ взаимодействия учителя и школьников; самоанализ методики и организации урока; полный анализ урока; публикации в материалах городских и региональных конференций; выпускные квалификационные работы.

ние их успешной реализации, то есть, по сути, наглядное представление опыта эффективного выполнения видов деятельности, исполнения конкретных профессиональных функций.

Функциональная модель методической компетентности

Универсальные компетенции, обеспечивающие методическую компетентность:

- умение работать с различными источниками и базами данных информации, навыки работы с компьютером;
- умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем;
- критическое мышление; способность формулировать критические суждения;
- знания в различных областях и умение переносить их в социальную реальность;
- умение обрабатывать, структурировать, систематизировать учебные и научные тексты; новые технологии;
- способность интерактивно использовать язык, символы и тексты; составлять, оформлять и визуализировать тексты различного характера;
- умение ясно и чётко излагать мысли, убеждать аргументировать;
- менеджмент времени, инициативность, исследовательские навыки;
- способность целенаправленно организовать свою работу индивидуально и в команде; функционировать в социально неоднородных группах (способность строить взаимоотношения с другими; способность к кооперированию; способность разрешать конфликты);
- ориентация в физической культуре и умение показать роль и значение изучаемого материала в реализации личностных планов учащихся.

Список литературы

1. Методическое письмо о преподавании учебного предмета «Физическая культура» в условиях введения федерального компонента Государственного стандарта общего образования // www.ed.gov.ru/d/ob.edu/noc/rub/standart/mp/22doc.

2. Монахов В.М. Проектирование траектории становления будущего учителя // Школьные технологии. – 2000. – № 6.

3. Пономарёв Г.Н., Митин Е.А., Шансков М.А. профессиональная пригодность студентов факультета физической культуры как проблема психолого-педагогического исследования в условиях вуза // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 9.

4. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993.

5. Сериков Г.Н., Сериков С.Г. Компетенции учителя физической культуры в обеспечении здоровьесбережения учащихся // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 3.

6. Тихонов А.М. Модель процесса профессионального образования по физической культуре в системе базовых дисциплин предметной подготовки // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 5.

ВЛИЯНИЕ ОТЦА НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

И.В. Кучер, г. Ставрополь

В настоящее время существует большое количество исследований, посвященных изучению роли матери, влияния материнства на личностное развитие женщины и ребенка (Прокофьева Л.М., Валетас М.Ф., Филиппова Г.Г.). Проводилось изучение беременности в филогенетическом (Филиппова Г.Г.), психофизиологическом аспектах (Багуев А.С., Волков В.Г., Садкова Ю.С., Шабалина Н.В.), исследовались особенности психологической готовности к материнству (Боровикова Н.В., Федоренко С.А., Коваленко Н.П., Мещерякова С.Ю.).

В тоже время остаются мало изученными вопросы, касающиеся роли отца в развитии, воспитании и социализации ребенка, недостаточно разработана тема формирования отцовства, психологических условий развития личности отца. Понимание этих процессов необходимо при составлении программ психологического сопровождения семьи, ожидающей ребенка.

Отец играет существенную роль в развитии ребенка, равно как и любой другой значимый в жизни ребенка близкий взрослый человек. И невозможно для всех мужчин обозначить какую-то одну, специфичную только для отцовства роль в развитии и воспитании ребенка, принципиально отличную от материнской [6].

М. Лэм делает вывод о том, что отцы и матери чаще влияют на ребенка одинаково, чем различно, и расхождения между ними менее важны, чем сходства, а механизмы и средства влияния на детей у отцов и матерей весьма схожи. Влияние отца на ребенка индивидуально и во многом зависит от личности самого мужчины и внутрисемейного контекста его отношений с ребенком. Индивидуальные свойства отцов, такие, как уровень маскулинности, интеллекта, эмоциональности влияют на развитие ребенка в меньшей степени, чем характер взаимоотноше-

ний между ними и их детьми. Сам характер взаимоотношений, которые строит отец со своим ребенком, зависит от индивидуальных особенностей личности мужчины [5].

Э. Фромм первым четко разделил родительское отношение на отцовское и материнское. Материнскую любовь он описал как безусловную по своей природе. Мать любит своего ребенка потому, что он просто есть, что это ее дитя, а не потому, что ребенок выполняет какие-то ее условия, оправдывает какие-то ее надежды и ожидания. Это идеальная материнская любовь, как требует того материнское начало, которое представлено в личности женщины. Любовь отца, напротив основана на определенных условиях, она руководствуется принципом «Я люблю тебя, потому что ты оправдываешь мои надежды, потому что ты исполняешь свой долг, потому что ты похож на меня». В такой «обусловленной» отцовской любви он выделяет отрицательную и положительную стороны. Отрицательная сторона состоит в том, что любовь отца необходимо заслужить, иначе ее можно потерять, не оправдав надежд. В самой природе отцовской любви заложено, что послушание становится главной добродетелью, а непослушание – главным грехом, расплата за который – лишение отцовской любви. Тем важнее положительная ее сторона. Если любовь возникает на определенных условиях, ее можно завоевать, приложив все усилия. В отличие от материнской любви, любовью отца можно управлять.

Возникновение потребности у ребенка в отцовской любви Э. Фромм относит к возрасту после шести лет, когда ребенок начинает испытывать потребность в авторитете и руководстве со стороны отца. Функцией последнего становится учить ребенка, направлять его на решение задач, которые ставит перед ним общество.

Однако Э. Фромм делает оговорку, что отцовская любовь, основываясь на принципах и ожиданиях, должна быть скорее спокойной и терпеливой, нежели властной и устрашающей, должна обеспечивать растущему ребенку все более сильное чувство уверенности в своих силах и со временем позволить ему самому распоряжаться собой и обходиться без отцовского руководства.

Согласно Юнгу, отец всегда воплощает авторитет и общую ориентацию человека во внешнем мире, в то время как мать передает ребенку более неуловимые способности к развитию внутреннего мира чувств [3].

Далее проблема роли отца в жизни ребенка получила свое дальнейшее развитие в психоанализе и его поздних ответвлениях. Однако при описании характера раннего возраста исследователи по-прежнему отводили ведущую роль материнской фигуре. Фигура отца рассматривалась в контексте проблем, связанных с эдипальной стадией развития ребенка, на которую приходится дошкольный возраст, согласно психоаналитической периодизации детского развития [4].

Только последнее время в психоанализе попытались осмыслить роль отца в развитии детей первых лет жизни. Оформилась теория триангу-

ляции, в которой отец понимается как «третий объект», способствующий сепарации ребенка от матери. К концу года ребенок начинает воспринимать отца как самостоятельный, отличающийся от матери объект. К восьмому месяцу ребенок уже демонстрирует различную привязанность к матери и отцу. С этого момента ребенок, который пока еще находится в тесной, почти симбиотической связи со своей мамой, начинает строить отношения со своим отцом. Он учится общаться одновременно с двумя людьми. В психоанализе этот момент обозначают как начало тройственных отношений ребенка или раннее триангулирование. В зависимости от того, насколько удачно ребенок и его родители сумеют построить тройственные отношения, в будущем ребенок будет способен строить одновременные отношения с другими людьми.

Но для этого необходимо, чтобы отец непосредственно занимался младенцем. Это важное условие триангулирования, которое дает ребенку альтернативный материнскому опыт отношений с другим человеком. Благодаря этому опыту ребенок выходит из симбиотических отношений с матерью и начинает воспринимать себя отдельно от нее. Появление третьей фигуры – отца – позволяет ребенку выработать оптимальную дистанцию к матери и выйти из симбиотического слияния с ней.

При этом важен и общий контекст отношений ребенка с одним из родителей. Большое значение приобретает характер отношений в родительской паре. Как считает Дж. Макдугал, мать может помочь своему ребенку стать самостоятельной личностью и преодолеть зависимость от себя, если у нее имеются полноценные любящие отношения с отцом ребенка. «Женское» в матери постепенно отделяется от слияния с ребенком и вновь обращается в сторону мужчины. Не только ребенок, благодаря участию отца, преодолевает свою симбиотическую зависимость от матери, но и женщина выходит из полного психологического слияния со своим ребенком.

За последнее десятилетие не только в психоанализе, но и в целом в зарубежной психологии было проведено большое количество исследований отцовского влияния на развитие ребенка. Было выделено несколько функций или ролей, которые реализует мужчина-отец по отношению к своему ребенку.

Одной из таких основных функций отца в психическом развитии ребенка раннего возраста видится формирование у него чувства своей половой принадлежности и соответствующих моделей поведения. У мальчиков это происходит путем идентификации со своим отцом и непосредственным подражанием его поведению. Отцу для этого не обязательно демонстрировать типично маскулинное поведение. Уровень маскулинности отца не имеет существенного значения для формирования адекватной полоролевой идентичности у мальчика. Куда большее значение имеет степень эмоциональной близости и доступности отца для ребенка, вовлеченность мужчины в отношения с ребенком. Многие мальчики, растущие без отца, развивают адекватную поло-ролевую идентичность.

Имеются данные, что дети с более эмоционально отзывчивыми и вовлеченными в детско-родительские отношения отцами характеризуются лучшим когнитивным развитием. Часто отцы предпочитают разговаривать с маленькими детьми «по-взрослому», стимулируя их языковое развитие.

Также подчеркивается роль отца в развитии моторики ребенка, его сенсорной стимуляции и освоении пространства. Этому способствуют «грубые» кинестетические игры мужчин с маленькими детьми, которые отличаются от игр ребенка с матерями. Обычно это подбрасывания, безобидная силовая возня, катание на плечах, обучение ребенка навыкам ходьбы и т.д.

Что касается эмоционального развития детей, то влияние отца на ребенка здесь рассматривается в широком контексте – от уровня общего эмоционального благополучия ребенка до возникновения отдельных поведенческих и эмоциональных нарушений.

Особенности отцовской роли в семье и воспитании детей определяются такими факторами как доступность для ребенка, включенность в совместную деятельность с ребенком, ответственность за материальное обеспечение и организацию образовательно-воспитательной сферы ребенка. Сравнение «включенных отцов» и «включенных матерей», т.е. активно участвующих в воспитании, позволило сделать вывод о том, что такие отцы успешнее влияют на развитие ребенка, чем матери.

Психологами получены данные, свидетельствующие о том, что у детей, растущих без отца, получают большее развитие гуманитарные способности. При сравнении материнского и отцовского стилей воспитания было показано, что авторитарность отца оказывает положительное влияние на когнитивные характеристики детей, тогда как авторитарность матери – отрицательное. По-сравнению с матерью интеллектуальные характеристики отца более тесно коррелируют с когнитивным развитием детей, независимо от их пола. Обнаружена положительная корреляция между одаренностью детей и уровнем сложности отцовской профессии.

Многие исследователи подчеркивают исключительную важность поведения родителей в первые годы жизни ребенка для развития его самооценки. Были выявлены, например, такие факты, влияющие на формирование положительной самооценки, как теплые отношения, заинтересованность, забота о ребенке, требовательность, демократизм в семейных отношениях [1].

Установки родителей, благодаря которым ребенок чувствует, что его любят, принимают в семье, относятся к нему с уважением, порождают у него аналогичную самооценку, приводящую к ощущению собственной ценности и успешности. Таким образом, тепло, забота родителей и их требовательность, продиктованная любовью, должны способствовать развитию положительной самооценки, а холодные, враждебные отношения приводят к противоположному эффекту.

Несмотря на то, что практически все родители любят своих детей, между ними существуют различия в том, насколько часто и открыто

они выражают это чувство и насколько им свойственна холодность и враждебность.

В наши дни любовь отца к ребенку чаще всего выражается в покупке дорогой игрушки. Но гораздо больше даже самой привлекательной игрушки ребенку нужны отцовское внимание, участие, понимание, дружба, общность интересов, дел, увлечений, досуга. Папа не просто кормилец, но человек, открывающий ребенку мир, помогающий ему расти умелым, уверенным в себе.

Еще одна негативная черта нашей современной традиции воспитания – преобладание порицания над похвалой. Многие папы думают, что воспитывать – значит делать замечания, запрещать, наказывать, и именно в этом видят свою родительскую функцию. В результате к 4-5 годам у ребенка складывается представление об отце как человеке, который ожидает от ребенка «неправильного», «плохого» поведения, низко его оценивает – не только тот или иной конкретный поступок, но и личность ребенка в целом. В дальнейшем это представление распространяется на других людей, ребенок становится неуверенным в себе, ожидает от окружающих негативных оценок своих способностей и умений.

Особенно неблагоприятный для развития Я концепции ребенка – авторитарный стиль воспитания. Характерной чертой поведения авторитарных отцов является их стремление к безапелляционности в суждениях и ясности во всякой ситуации. Поэтому любое наказание, любое требование к ребенку не содержит в себе даже намека на готовность принять ребенка, помочь ему в чем-то или убедить. Такие отцы могут временами искренне считать, что их ребенок плох целиком, без всяких оговорок. В результате у ребенка с первых лет жизни растет уверенность в том, что его не принимают, не одобряют, а приводит к убеждению в своей малоценности и ненужности для родителей. В поведении детей в результате такого воспитания отмечается напряженность, отсутствие спонтанности. Любая новая или неясная ситуация ассоциируется у детей с возможностью наказания, что сопровождается повышенной тревожностью и ощущением дискомфорта. Поскольку для ребенка раннего возраста очень многие ситуации являются незнакомыми, он почти все время пребывает в тревожном состоянии. Собственные мотивы и побуждения авторитарных отцов всегда стоят на первом месте, а мотивы и побуждения ребенка для них второстепенны. Они убеждены в своей непогрешимости, уверены, что не могут ошибаться, поэтому требуют от ребенка абсолютного подчинения своей воле. Ругая и наказывая ребенка, родители наносят его самовосприятию меньший вред, чем проявляя к нему полное безразличие. Безразличие, незаинтересованность в ребенке приводят к деформации его образа Я.

На сегодняшний день в семейной психологии и смежных ей дисциплинах наблюдается разнообразие точек зрения на природу и генезис родительства, в том числе и отцовства. С одной стороны, многие исследо-

ватели – теоретики и практики – по-прежнему считают, что можно обозначить определенные, присущие всем отцам функции в процессе психического развития ребенка. Данные исследования носят в большей степени корреляционный характер и основываются на обнаружении статистически значимых взаимосвязей между особенностями отцовского отношения и той или иной чертой личности ребенка. При этом часто недооценивается или не принимается во внимание множество других факторов, прямо или косвенно способных оказывать влияние на развитие ребенка в разных по структуре и типу родительского отношения семьях.

С другой стороны, в психологии родительства набирает тенденцию иной подход. Во внимание принимается ряд факторов, не связанных напрямую с полом и количеством родителей ребенка. Дети из неполных семей не обязательно испытывают трудности, которые ранее приписывались всем детям, воспитывающимся только одним из родителей. Здесь имеет место такой фактор, как «образ родителя», который компенсирует отсутствующего родителя и снижает риск возникновения психологических проблем у ребенка [2].

Получает распространение системный взгляд на динамику семьи, в рамках которого любые отношения между двумя любыми членами семьи – отцом и ребенком, матерью и ребенком, отцом и матерью ребенка и т.д. – рассматриваются в более широком контексте внутрисемейных и внешнесемейных отношений и связей.

В противовес популярному ранее биологическому подходу к пониманию природы родительства в семейной психологии утверждается культурно-исторический подход, в рамках которого родительство – как материнство, так и отцовство – рассматривается как социально обусловленный и изменчивый на протяжении истории феномен [7].

Список литературы

1. Архиреева Т.В., Полевая Е.В. Мотивация к отцовству как детерминанта отношения отца к ребенку // Семейная психология и семейная терапия. – 2006. – № 1.
2. Берлингейм Д. Доэдиповы отношения между отцом и ребенком // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2002. – № 2.
3. Гурко Т.А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях // Социс. – 1997. – №11.
4. Ермихина М.О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: Автореф. дисс... канд. психол. наук. – Казань, 2004.
5. Калина О.Г. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и поло- ролевую идентичность подростков: Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М., 2007.
6. Неумоина Е.С. Исследование психологической готовности к отцовству // Материалы Второй Всероссийской научной конференции «Психо-

логические проблемы современной российской семьи»: в 3 ч. – Ч. 2 / Под общ. ред. В.К. Шабельникова, А.Г. Лидерса. – М., 2005.

7. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: ЗАО «Институт психотерапии», 2003.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СОЦИОГУМАНИТАРНОМ И АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

А.В. Морозова, г. Ставрополь

Обращение к социогуманитарным и антропологическим аспектам познавательной деятельности способствует обогащению и обновлению методологической базы педагогической науки, так как описание многообразия ситуаций порождения знания в процессе человеческой деятельности и общения фиксирует новые познавательные формы и приемы. Одним из познавательных механизмов, проявляющим себя в процессе человеческой деятельности, в частности, в межличностном общении, является феномен эмпатии, который представляет собой способность познания человеком внутреннего мира других людей (постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека).

Необходимость в эмпатии как одной из составляющей профессионального умения учителя не вызывает сомнения. Если рассматривать формирование эмпатии у будущих учителей как процесс, то это будет особое динамичное движение, переходящее от этапа к этапу, включенное в непрерывный образовательный процесс, которое не представляет собой отдельную программу, но содержит средства филологического образования.

Известно, что особую роль в педагогике настоящего времени отводят гуманитарному образованию. В него входит и образование филологическое. И тем не менее, филология как познавательная область совсем не выделяется дидактами в классификации учебных дисциплин. Очевидно, ответ на этот вопрос следует искать в семантической трансформации термина «филология». В научный обиход этот термин был введен Ф.А. Вольфом во второй половине XVIII века. Им ученый определил предмет филологии как «совокупности сведений и известий, которые знакомят нас с деяниями и судьбами, с политическим, научным и домашним положением греков и римлян, с их культурой, языками, искусством и науками, с нравами, религиями, национальным характером и образом мыслей – все это так, чтобы мы имели возможность дошедшие до нас их произведения основательно понимать и наслаждаться ими, проникая в их содержание и дух, представляя себе древнюю жизнь и сравнивая ее с позднейшей и сегодняшней». А уже к середине XIX века единовластие «классической филологии» было отменено развитием германской фило-

логии (братья Я. и В. Гримм, К. Лахман), славяноведения (А.Х. Востоков, В. Ганка) и других отраслей «новой филологии», стимулированной в своем развитии романтизмом и другими идейными веяниями. С этого момента филология потеряла свое единство и стала функционировать как научный принцип. В современном значении термин «филология» обозначает «содружество гуманитарных дисциплин, изучающих историю и выясняющих сущность духовной культуры человечества через языковой и стилистический анализ письменных текстов. Текст во всей совокупности внутренних аспектов и внешних связей – та исходная реальность, которая дана филологии и существенна для нее», по определению С.С. Аверинцева. Учитывая специфику филологии как совокупности наук, изучающих культуру народа, выраженную в языке и литературном творчестве, целью филологического образования стало вооружение обучающихся систематическими специальными знаниями, практическими навыками и первоначальными умениями.

Прежде всего, это работа над текстом, ибо первооснову филологических наук составляет именно он, а в нем, в свою очередь, самое главное – слово в контекстуальном значении. Очевидно, что самым конструктивным и перспективным является определение «филологического образования», данное С.С. Аверинцевым. Он считает, что филология «самозаконная форма знания, которая определяется не столько границами предмета, сколько подходом к нему», она – единство гуманитарных дисциплин, «изучающих духовную культуру человека через языковой и стилистический анализ письменных памятников». Филология «вбирает в свой кругозор всю ширину и глубину человеческого бытия, прежде всего бытия духовного», «служит самопознанию культуры». Она помогает понять человека другого менталитета, и через это иную культуру, другое пространство и время. Предмет филологии – «весь человеческий мир, но мир организованный и увиденный через текст».

Внутренняя структура предмета филологии, по мысли С.С. Аверинцева, «двуполярная: скромная служба при тексте, беседа с ним наедине, пристальная «согбенность» над текстом» и «универсальность, пределы которой невозможно установить заранее». М.М. Бахтин указывал на то, что надо «понимать текст, как его понимал автор данного текста. Но понимание может быть и должно быть лучшим. Могучее и глубокое творчество во многом бывает бессознательным и многоосмысленным. В понимании оно восполняется сознанием и раскрывается многообразием смыслов. Таким образом, понимание восполняет текст: оно – активно и носит творческий характер. Творческое понимание продолжает творчество». Итак, основными категориями филологического дискурса являются текст и смысл. Такой же позиции придерживаются Э.В. Красновский и Ю.И. Лысый: «Наиболее концептуальной для филологии как содружества наук и филологического образования в целом является идея текста и заложенного в нем смысла, идея познавательного

диалога обучающегося с текстом. Задача педагога и состоит в том, чтобы этот диалог состоялся, стал продуктивным, подлинно человеческим». Поэтому в качестве основного средства филологического образования, формирующего эмпатию будущих педагогов следует понимать работу с текстом. Только всецелое, глубокое проникновение в текст, установление ассоциативных связей и перевод слов в непосредственные значения обеспечивают формирование данного феномена. Для реализации этих условий в частных методиках преподавания создан широкий спектр приёмов работы с текстом.

В дидактике работа с текстом может пониматься в трех аспектах: гуманитарном, узкодидактическом и развивающем. Гуманитарный аспект состоит в том, что работа с текстом нацелена на понимание человека (автора), раскрывающегося в знаковом единстве. Этот аспект предполагает интерпретацию не только письменных или устных текстов, но любых знаковых комплексов, созданных человеком. Таким образом, понимание текста непосредственно связано с пониманием мира, его познанием. Узкодидактический аспект заключается в научении обучающегося работать с текстом, то есть извлекать из него информацию, подлежащую усвоению. Развивающий аспект затрагивает проблему формирования личности в информационном обществе, но внимание концентрируется на опасности догматического усвоения информации. Он предполагает развитие мыслительных операций на основе осмысленного восприятия и манипуляций с единицами текста.

В преподавании дисциплин филологического цикла работа с текстом является основным содержанием деятельности преподавателя и обучающихся. Она складывается из системы методов и приемов, направленных на глубокое понимание замысла автора и контекста произведения. Выделяется три ступени постижения произведения: восприятие текста, углубленное усвоение произведения (анализ, в процессе которого мобилизуются предшествующие знания), развитие самостоятельного мышления.

Система средств воздействия на формирование эмпатии в социогуманитарном и антропологическом аспектах через текст может быть представлена как определенная система, состоящая из двух ступеней.

Первая ступень – занятия эмоционально-образного цикла, ее цель – достижение положительного познания художественных образов посредством эмоционального восприятия художественного текста.

Задачи первой ступени занятий: создать эмоционально-творческую атмосферу для нравственно-эстетического восприятия художественных образов; раскрыть духовное богатство художественной литературы; формировать понимание текста, умение создавать словесный эквивалент прочитанного.

Духовное обогащение обучающихся происходит через эмоциональное содержание занятия к чтению художественных произведений. Воспринимая текст, читатель мысленно воссоздает произведения в звуках, красках, ритмах, поддается поэтическому внушению, которое исходит из тона

каждого стиха, рифмы, от характера каждого слова – и постепенно осознает авторскую позицию. Понимание возникает тогда, когда для читателя важным становится наблюдение за художественно-выразительными средствами и осмысление заключенных в них смыслов, когда читающий способен создать словесный эквивалент. Это не означает, что он разделяет высказанную мысль, он просто понимает ее. А для этого необходимо «искусство медленного чтения» (Д.С. Лихачев). Этим искусством медленного чтения помогает овладеть филологическая герменевтика.

Герменевтика помогает приблизиться к автору, помогает осуществить диалог читателя и его творца через текст, который является законченным, целостным смысловым единством. Он состоит из микроконтекстов, которые взаимодействуют друг с другом.

На занятиях первой ступени обучающиеся познают текст через такие микроконтексты, как эпизоды художественного произведения, несущие смысловую нагрузку; структура произведения, его композиция – своеобразно расположенные части и главы; картины природы; портрет героя; включенные в текст произведения дневники и письма героев; художественная деталь, приобретающая иногда роль символа; сны героя; изобразительно-выразительные средства языка; слово в контексте произведения как значимая единица; графическая подача словесного материала текста, то есть выделение самим автором коммуникативно-значимых слов; роль курсива в понимании определенного микроконтекста, выделение заголовков и подзаголовков; эпиграфы; знаки препинания, образующие значимый микроконтекст; ремарки автора.

В процессе чтения студенты на занятиях эмоционально-образного цикла должны увидеть микроконтексты и «рассмотреть», осмыслить или пережить, прочувствовать заключенную в нем информацию. Каждый микроконтекст взаимодействия с предыдущим и последующим, обогащая и углубляя представления студентов о художественном тексте. Так постепенно происходит «наращивание смыслов» взаимодействующих микроконтекстов.

Искусство медленного чтения связано с рефлексией, которая ведет к осмысленному постижению произведения. Для медленного чтения подбираются подлинно художественные произведения, где писатель вступает в диалог с читателем через художественные образы и напрямую не объясняет, не раскрывает свой замысел, свою авторскую позицию, то есть литературное произведение не содержит «прямых номинаций».

Показателем понимания художественного произведения является способность обучающегося передать текст, не содержащий «прямых номинаций», вторичным текстом, состоящим из «прямых номинаций», сформулированных самим читателем. В сознании обучающегося формируется концепт текста – его общий смысл. Сформировавшись в сознании читателя, он не всегда получает достаточно точное речевое выражение (механизм эквивалентных замен).

Таким образом, возможно сформулировать общий смысл художественного произведения – его концепт, сформулировать «прямые номи-

нации», которых непосредственно не было, — это является свидетельством того, что произведение читателем понято.

На второй ступени — занятиях психолого-риторического цикла — работа с текстом усложняется, так как, воспринимая тексты разных жанров, студенту нужно не просто осмыслить, пережить образ, но и передать его по-своему, изменяя жанр. Цель — переосмысление своего личностного «Я» через включение в личностный план обучающихся речевых высказываний эмпатического плана. Задачи: создание психолого-педагогических условий для самостоятельного погружения в текст; становление «Я-концепции» через осмысление себя, сопереживание другим людям и самоопределения к различным проблемам окружающего мира.

Занятия психолого-риторического цикла строятся на основе непосредственного эмоционально-чувственного переживания, логичности в построении речевых оборотов. Основными методами данной ступени являются: творческое чтение; эмоциональное погружение в текст; создание ситуации включения студентов в творческую деятельность; создание и разрешение проблемной ситуации и ситуации совместного переживания; дискуссии, лабораторные работы, самоанализ, понимание личностной значимости учения и др.

В отечественной философии проблема текста нашла свое отражение в трудах М.М. Бахтина, М.К. Мамардашвили и др., и связана в первую очередь со спецификой гуманитарного знания. Текст является той непосредственной действительностью (действительностью мысли и переживаний), в процессе освоения которой только и может исходить мышление. Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления... Там, где человек изучается вне текста и независимо от него, то это уже негуманитарные науки». (М. М. Бахтин). Таким образом, текст — способ бытия человека.

Текстовая проблематика в философии связана с пониманием. «Понять можно только то, что имеет смысл» (Горычева С.Н.). По её мнению, «понять что-либо можно, погружаясь в «мир смыслов» другого человека, постигая и истолковывая его мысли и переживания». В роли «другого» при понимании текста всегда выступает автор. «Текст есть нечто такое, в лоне чего впервые рождается и автор этого текста как личность, как живой человек». Главная задача толкователя текста — понять другое, чужое сознание и его мир, т.е. другого субъекта.

Текст является посредником в цепи «автор — читатель». Действительность, воспринимаемая художником одним образом, отражённая в произведении, иначе воспринимается читателем. В идеальном варианте результаты восприятия должны быть идентичны. Из-за того, что интерпретатор постоянно и неизбежно включает в восприятие текста свой опыт, происходит рассогласование пониманий действительности автором и реципиентом. Это ведёт к множественности интерпретаций. Но, как считает П. Рикер, «любой текст не исчерпывается одним — авторским или читательским — значением, но «живёт» в культуре и жизни».

На втором этапе работы происходит личностно значимое сотворчество с автором, самореализация обучающихся в эстетическом сопереживании. Тем самым решается двуединая задача: даются знания и одновременно «проектируются» ситуации, требующие не только знаний, но и эмоционального отклика, личностной оценки. Студенты во всем должны пробовать разобраться не со слов педагога, а сами, зная факты и первоисточники.

Такие эмпатические процессы как проникновение, вчувствование, вживание, вслушивание в познаваемое преодолевают ограниченность рациональности и дают возможность целостности восприятия, что является необходимым условием в профессиональной деятельности педагога. В связи с этим, затронутые нами аспекты обращают к феномену эмпатии большее внимание для изучения данного явления в рамках современной антропологической науки.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ТРЕХ ЛЕТ

О.С. Прилепских, г. Ставрополь

Одним из основных факторов, влияющих на формирование личности, являются взаимоотношения ребенка со взрослыми, наиболее значимой категорией которых, занимающей в силу не только родственной близости, но и непрерывности и перманентности присутствия, особое место на каждом этапе возрастного развития детей – являются родители. Родительство является сложной динамической структурой, которая в развитой форме включает родительские ценности, установки и ожидания, родительское отношение, родительские чувства, родительские позиции, родительскую ответственность, стиль семейного воспитания. Связь компонентов между собой осуществляется через пересечение элементов их составляющих: когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов, которые являются критериями реализации этих компонентов [1: 55].

Взаимоотношения с родителями, по мнению А.В. Петровского, представляют собой процесс «персонализации» личности ребенка в личности родителя, опосредующий детско-родительские отношения и оказывающий влияние (производящий изменения) как в личности родителя, так и в личности ребенка [2].

Опираясь на концепцию «персонализации личности» А.В. Петровского, где личность выступает как идеальная представленность в других людях, как ее «инобытие» в них, «продолжение себя в другом», можно сказать, что родитель представляет свою личность в личности ребенка. При этом происходят личностные преобразования родителя и ребенка.

Осуществляя анализ отношений родителей с детьми от рождения до трех лет, можно выделить три направления: детско-родительские отно-

шения в период новорожденности, отношения родителей с ребенком младенческого и раннего возраста.

В период новорожденности особое значение уделяется бондингу – раннему естественному контакту с ребенком сразу после рождения. Утверждается, что у человека существует врожденный механизм формирования привязанности к своим детям и критический (сензитивный) период в первые полтора часа после рождения. Взаимное пристальное «разглядывание», телесный контакт, поглаживание, прикосновение способствуют появлению у всех членов семьи особого теплого отношения к ребенку, которое отличается устойчивостью и оказывает развивающий эффект в долгосрочном плане. На начальном этапе развития решающее условие выживания новорожденного – это взрослый человек, удовлетворяющий все его жизненные потребности. Период новорожденности критический: ребенок физически отделен от матери, но физиологически связан с ней, остро нуждается во взаимодействии. В норме в ответ на опережающую инициативу близких ребенок уже в конце первого – начале второго месяца жизни начинает реагировать зрительным сосредоточением на лице и глазах взрослого и так называемой «социальной улыбкой». Эмоциональное оживление, двигательное устремление к взрослому, вокализации, смех – все эти признаки детского поведения дают родителям и другим близким ощущение разделенности чувств, симпатии, укрепляют взаимную привязанность.

На первом году жизни родители не только ухаживают за ребенком и удовлетворяют его основные жизненные органические потребности в еде, сне, тепле, комфорте и т.д. Непосредственно-эмоциональное общение со взрослым (прежде всего с матерью) составляет основу психического развития в младенчестве. Обмениваясь выражениями внимания, радости, интереса и удовольствия от взаимодействия, ребенок и родитель находятся в ситуации неразрывного эмоционального единства. Необходима внимательность, чуткость в отношении признаков эмоционального неблагополучия ребенка, возникающего в условиях «дефицита общения», внимания и тепла. Гармоничное, эмоционально принимающее, поддерживающее родительское отношение, компетентное, уверенное и пластичное, способствует формированию у ребенка базового доверия к окружающему, интереса к материальному миру, к предмету, усвоению форм делового взаимодействия с другим человеком.

В период от одного года до трех лет родителями необходимо поддерживать и одобрять новые способности самостоятельного передвижения ребенка – ходьбы, бега, лазания и спуска по лестнице. Расширение доступного пространства, стремление исследовать предметы по-новому ставят вопросы надежной физической и эмоциональной безопасности ребенка. Самые главные достижения в психическом развитии в раннем детстве связаны с освоением социальных функций и способов действий с предметами. Взрослый выступает как субъект ситуативно-делового общения, сотрудничества, как образец для подражания, руководитель, контролер,

а также источник эмоциональной поддержки. На втором-третьем году жизни возникают новые виды деятельности ребенка – игровая, продуктивная. Родитель может способствовать становлению рисования, лепки, конструирования. Предметные действия, которые выполняют функцию внешней ориентировки (подбора и соединения предметов по их форме, величине, цвету, расположению в пространстве и т.п.), развивают восприятие ребенка и также могут стать предметом сотрудничества малыша и мамы. Второй-третий годы жизни – сензитивный период для речевого развития. По мнению Е.И. Артамоновой, важно создавать благоприятные условия для понимания чужой речи и формирования собственной активной речи ребенка: говорить четко и ясно, комментировать словесно бытовые ситуации, рассматривать и называть реальные предметы и их изображения, оставлять «место» для высказываний ребенка, обращаться к нему с просьбами, вопросами, требующими вербального ответа. Необходимо поощрять активность, самостоятельность ребенка как субъекта общения и познания, его тенденцию к волевой форме поведения («Я сам») [3].

Обзор психологической литературы позволяет заключить, что проблема отношений родителей с детьми у разных авторов приобретает разное звучание. Это может быть проблема детско-родительских отношений, когда на первом месте – личность ребенка, испытываемые им влияния, внутренние переживания и «характерообразующие» последствия. В других случаях в центре внимания исследователя – фигура родителя, его ведущая роль во взаимодействии, возникающие у него трудности. Современная психология рассматривает родителей как наиболее влиятельную группу «взрослых», отношения с которыми значимы на каждом возрастном этапе развития растущих людей. Родительство обладает сложной интегральной структурой, которая в развитой форме включает родительские ценности, установки и ожидания, родительское отношение, родительские чувства, родительские позиции, родительскую ответственность, стиль семейного воспитания.

По мнению большинства авторов, помимо тактик воспитания и типов семейных взаимоотношений, на становление и развитие личности влияют такие особенности как: взаимосвязь между личностными особенностями детей и родителей, взаимосвязь свойств личности родителей, их совместимость или несовместимость в партнерстве и свойств личности ребенка, особенности контроля родителей за поведением ребенка, дифференцированность семейной структуры, согласованность взаимных ролевых ожиданий.

Список литературы

1. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003.
2. Петровский В.А. Феномены субъектности в развитии личности. – Самара, 1997.

3. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учебное пособие / Под ред. Е.Г. Силиевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Н.А. Пьянова, г. Ставрополь

Изменения, происходящие в современном обществе, непосредственным образом затрагивают сферу образования на всех уровнях. Новый смысл обретает развитие личности как непереносимое условие ее полноценной самореализации в жизни. Конечной целью формирования учебной деятельности является становление школьника как её субъекта, достижения такого уровня развития учащихся, когда они оказываются в силах самостоятельно ставить цель деятельности, актуализировать необходимые для решения задачи знания и способы деятельности; когда они могут планировать свои действия, корректировать их осуществление, соотносить полученный результат с поставленной целью, то есть самостоятельно осуществлять учебную деятельность. Ребенок, переступающий порог школы такими умениями не владеет. В процессе обучения он должен достичь определенного достаточного высокого уровня самостоятельности, открывающего возможность справиться с различными заданиями, добывать новое в процессе решения учебных задач.

Проблемой формирования самостоятельности у школьников, занимались многие отечественные педагоги и психологи. Эта проблема остается актуальной и на сегодняшний день. Большую роль в развитие теории формирования навыков самостоятельной работы внесли такие педагоги и психологи, как К.Д. Ушинский, А.В. Усова, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин, П.И. Пидкасистый, В.К. Буряк, и др. Актуальность этой проблемы требует дополнительных исследований, разработке, внедрению новых форм и методов в процесс обучения младших школьников.

Принцип самостоятельности заложен во всех концепциях построения образования в начальной школе, но на практике возникают большие трудности в его реализации, как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. Когда мы хотим добиться от ученика самостоятельности, то это не всегда получается, ему трудно работать самостоятельно, и он прибегает к помощи взрослого.

По определению Пидкасистого П.И., [3] самостоятельная работа, как дидактическое явление, представляет собой, с одной стороны, учебное задание, то есть то, что должен выполнить ученик, объект его деятельности, с другой – форму проявления соответствующей деятельности: памяти, мышления, творческого воображения при выполнении учеником учебного задания, которое в конечном счете приводит школьника

либо к получению совершенно нового, заранее неизвестного ему знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний. Следовательно, самостоятельная работа – это такое средство обучения, которое:

- в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и задаче;

- формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимые объём и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач и соответственного продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;

- вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач;

- является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения.

Исследования и опыт учителей, успешно организующих самостоятельную работу учащихся, показали, что при систематическом её выполнении на должном дидактическом уровне качество и прочность усваиваемых школьниками знаний повышается, развиваются познавательные процессы, мыслительная деятельность, умения и навыки учащихся.

При организации самостоятельной работы предложение учителем конкретного задания учащимся влечёт за собой появления мотивационной установки. Задание играет роль комплексного внешнего раздражителя, стимулирующего аналитико-синтетическую деятельность под влиянием мотивационных возбуждений.

Анализируя содержание полученного задания, сопоставляя его с накопленным в памяти запасом знаний и предшествующим практическим опытом, учащиеся с должной глубиной осознают и обдумывают цель задания, предусматривают предстоящие действия, необходимые для его выполнения, самостоятельно намечают те результаты, которые необходимо получить и на которые нужно ориентироваться, выполняя задание. Далее следует осуществление намеченных практических действий. На этой ступени учащиеся выполняют полученное задание. После этого осуществляется анализ доступных результатов действия их сопоставление с намеченной целью и предполагавшимися результатами, то есть учащиеся осуществляют самоконтроль выполнения задания.

Формирование навыков самостоятельной работы – это сложный и длительный процесс, поэтому учитель начальных классов с первых дней должен пробуждать познавательные и нравственные интересы детей. Все источники, сферы и системы пробуждающие познавательные интересы детей, в настоящее время связаны с информационно коммуникационными

технологиями (ИКТ), но они успешно действуют только при благотворном влиянии учителя на учащихся, при его умелом руководстве развитием воспитуемых. ИКТ дают толчок к детской любознательности, к самостоятельности, к глубокому познанию, к формированию навыков работы.

Как показывает анализ, обучению учащихся самостоятельно рационально организовывать свою учебную деятельность уделяется, к сожалению, недостаточно внимания. Вернее, данный процесс не подвергается целенаправленному воздействию со стороны учителя. Стихийность такого подхода часто приводит к формированию у учащихся нерационального стиля самостоятельной учебной деятельности, что не может не сказаться на эффективности познавательного процесса в целом и на качестве образования учащихся. Желание преодолеть выявленные проблемы сформировали наши концептуальные установки для практического обеспечения успешности в формировании навыков самостоятельной работы.

На основе использования средств информационных коммуникационных технологий нами было разработано электронное пособие для обучения младших школьников с учётом индивидуальных особенностей, направленное на формирование навыков самостоятельной работы. В нашем электронном пособии система самостоятельных работ способствует решению основных дидактических задач – приобретению учащимися глубоких и прочных знаний, развитию у них познавательных способностей, формированию умения самостоятельно приобретать, расширять и углублять знания, применять их на практике. Разработанная система самостоятельных работ удовлетворяет основным принципам дидактики, и прежде всего принципу доступности и системности, связи теории с практикой, сознательности и творческой активности, принципу обучения на высоком научном уровне. Входящие в электронное пособие самостоятельные задания достаточно разнообразны по учебной цели и содержанию, что по нашему мнению обеспечивает формирование у учащихся разнообразных умений и навыков.

Разработка системы самостоятельных работ является необходимым условием и необходимой предпосылкой для систематической, целенаправленной организации самостоятельной работы учащихся. Однако одна система не определяет успеха работы учителя по формированию у учеников знаний, умений и навыков. Для этого нужно ещё знать основные принципы, руководствуясь которыми можно обеспечить эффективность самостоятельных работ, а также методику руководства отдельными видами самостоятельных работ.

Опыт работ учителей школ и специальные исследования показывают, что эффективность самостоятельной работы достигается, если она является одним из составных, органических элементов учебного процесса, и для неё предусматривается специальное время на каждом уроке, если она проводится планомерно и систематически, а не случайно и эпизодически. Только при этом условии, у учащихся вырабатываются устойчивые умения и навыки в выполнении различных видов самостоятельной рабо-

ты и наращиваются темпы в её выполнении. Внедрение информационно-коммуникационных технологий, в процесс формирования навыков самостоятельной работы у учащихся начальных классов, способствует развитию устойчивых познавательных интересов, активизирует образовательно-воспитательную деятельность через стимулирование активности учащихся, разными формами и методами работы.

Список литературы

1. Есипов Б.В. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М., 1998.
2. Кортяев Б.И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении. – М., 1998.
3. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М., 2002.
4. Усова А.В. Беликов В.А. Учись самостоятельно учиться. – Челябинск-Магнитогорск. – М., 1997.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВОБОДЫ ЛИЧНОСТИ В РАННЕЙ ЮНОСТИ

А.П. Ромаев, г. Нижний Новгород

Проблема свободы учащихся вновь обрела актуальность в связи с перестроечными процессами нашего государства в конце 80-х гг. XX в. Так, В.В. Горшкова [1] проследила становление философского и психологического представления о свободе (Г.С. Батищев, Н.А. Бердяев, Н.С. Злобин, М.С. Каган, И. Кант, А.Л. Никифоров, С.Л. Рубинштейн, В. Франкл, Э. Фромм, В.С. Швырев, Ф. Шеллинг и др.), имеющего методологическое значение для понимания генезиса педагогического понятия свободы субъекта, определив свободу как высшую форму развития субъектной направленности личности, высшую ступень самосознания субъекта, делающую его персонально ответственным за выбор перед собой и другими.

В.В. Горшкова на основе характеристики свободы как целостного феномена установила взаимную зависимость между свободой и ответственностью субъекта. В свободно-целеполагающей деятельности детерминация действий происходит в самом человеке, а не во внешней – не всегда соответствующей его духовности – реальности. Свободный субъект способен вносить коррективы в свою деятельность, изменять обстоятельства и, тем самым, самого себя, исходя из поставленной цели.

По мнению В.В. Горшковой, процесс расширения свободы субъекта взаимообусловлен тремя уровнями: несвобода, свобода выбора и свобода творчества личности.

В «Новых ценностях образования» [2: 83-85] свобода определяется как возможность и способность человека мыслить, действовать, совершать поступки, исходя из собственных побуждений, интересов и целей. Внутренне свободный человек обладает автономностью, независимос-

тью от влияния внешней среды и обстоятельств. Он самостоятелен и суверенен в выборе им целей и средств деятельности и ответственен за принятые решения. Ограничения свободы, идущие от общества и природы (как необходимости), детерминируют жизнедеятельность свободного человека в той мере, в какой он добровольно принимает эти ограничения, формируя их как закон в себе (по мысли Канта) или как (по мнению Маслоу) свободу внутренних границ.

Альтернативой свободы выступают или внешние факторы – авторитаризм, насилие, принуждение или внутренние особенности – безволие, бесцельность, своенравие. В обществе человек свободен постольку и до тех пор, пока его свобода не ограничивает свободу других людей. Юридические и моральные нормы как регуляторы отношений между людьми выполняют гуманную функцию, если обеспечивают свободу личности.

Свобода – это активность личности на основе изъявления своей воли, ограничения которой принимаются каждым индивидом на основе этических принципов и категорического императива (Кант). Современные экзистенциалистские теории исходят из того, что человек изначально свободен, его духовная автономная самость детерминирует акты жизненного выбора, поэтому параметры его жизни (качественно и количественно) зависят от него самого. Духовное в человеке – есть его свобода, она – не приобретенное свойство, а изначальная «субстанция» его жизни.

Можно констатировать, что свобода личности начинает выступать как приоритетная ценность ее социального развития. Ранняя юность приходится на старший школьный возраст. Насколько успешно школьной практике удастся выполнить социальный заказ на развитие личностной свободы учащихся?

Проведенные исследования показывают, что развитие личностной свободы старшеклассников (период ранней юности) происходит чаще всего стихийно. Такие важные структурные элементы свободной учебной деятельности, как целеполагание, планирование, рефлексия, самооценка, практически полностью монополизируются учителем. По данным педагогических исследований (В.В. Зайцев, М.В. Ларина и др.) лишь в 15-30% случаев учитель привлекает учащихся к совместной постановке целей учебной деятельности, и в 2-3% – к самостоятельному проектированию ими учебных целей. Такие низкие показатели связаны, прежде всего, с неготовностью учителей вести целенаправленную работу по развитию личностной свободы школьников. Проведенные исследования также показывают, что 18% учителей негативно относятся к свободе как образовательной ценности, и более 63% учителей, признавая необходимость работы в данном направлении, не осуществляют ее, ссылаясь на отсутствие соответствующих рекомендаций в методической литературе [3].

Сами учащиеся также не готовы к проявлению собственного потенциала личностной свободы. Так, опытно-экспериментальная работа по включению старших школьников в ситуации свободного выбора пока-

зала, что около половины учащихся так или иначе стремятся уйти от самостоятельного принятия решения, переложить ответственность за его результаты на учителя или на других участников учебного процесса. Около 20% учащихся в ситуациях свободного выбора так и не принимают решений («пусть будет что будет»).

Е.А. Александрова [4] считает, что для индивидуального и свободного образования учащихся необходимо максимально использовать законное право школы на вариативность в различных составляющих образовательного процесса:

- в содержании обучения – выбор учебно-методического комплекта, образовательных систем, учебных планов и т.п.;
- в организации учебного процесса – индивидуальное варьирование цикличности учебного года, месяца, недели; организация учебного дня, распределение каникулярного времени;
- в методическом обеспечении – использование педагогом разнообразия методических подходов и приемов, преимущественно проектных методов, различных форм работы, самостоятельное изучение учеником новой информации с помощью как традиционных бумажных носителей, так и новых информационных технологий и т.д.;
- в системе оценивания – безотметочные и различные накопительные системы, зачетные и курсовые работы, коллективное оценивание, балльные и рейтинговые шкалы и др.

На наш взгляд, в старших классах цели урока должны быть индивидуализированы и соотноситься с наклонностями и интересами отдельных учащихся. Только в этом случае цели урока, поставленные учителем, будут восприниматься так, как будто их поставили сами ученики, но не смогли сформулировать так точно и определенно как это сделал учитель, разделяющий их интересы, знающий их склонности, но более опытный и знающий, чем они.

Как показал опыт В.В. Зайцева, ситуации свободного выбора не заменяют, а удачно дополняют традиционные формы организации учебного предмета и способствуют развитию у учащихся таких важных умений как целеполагание, контроль и оценка результатов собственной учебной деятельности. Развивается также и социально-личностный компонент свободы (способностью учащихся взаимодействовать со сверстниками) в ходе совместной (коллективно-распределенной) деятельности.

В старших классах на первое место может выходить наряду со свободой выбора и свобода творчества детей, что предполагает самостоятельность и инициативу в постановке целей, выбору условий и способов деятельности. Но даже самый лучший урок не позволит учащимся в полной мере реализовать свои творческие замыслы в различных областях науки, следовательно, естественное стремление к самостоятельной работе в подростковом и юношеском возрасте должно реализовываться в рамках самостоятельных организаций учащихся во внеуроч-

ной и внешкольной работе – в различных (научных, художественных, технических и др.) кружках, где учитель является не руководителем, а помощником и критиком работы ученика.

Как уже отмечалось, на стадии противоречивой субъектности (от 12 до 17 лет) у человека возникает понимание своей уникальности и индивидуальности, но отсутствует достаточный контроль и способность управления собственными психическими проявлениями, особенно в нестандартных ситуациях. Относительная самодостаточность и самостоятельность сочетаются с зависимостью от окружения и ориентацией на других. В связи с этим несомненную ценность для развития субъектности учащихся имеет школьное самоуправление. Главная задача школьного самоуправления – развитие личности, правового сознания, чувства ответственности. Система самоуправления имеет особое значение для формирования субъектных качеств личности в этом возрасте, поскольку она развивает в данных реальных социальных условиях элементы личного самоконтроля, признание прав и свобод других детей, терпимость по отношению к другим людям, уважение к закону и авторитету, чувство ценности порядка и кооперации как фундамента всякого труда и успеха.

В целом, необходимо отметить, что анализ содержания философских, психологических и педагогических определений, более или менее развернутых картин феноменологических проявлений и попыток теоретического осмысления свободы, ее сущность к настоящему времени остается еще во многом непознанной, а также не выработано единой дефиниции свободы.

В настоящее время постановка проблемы свободы как антропологической по своему содержанию, определение психологических и педагогических оснований ее понимания и изучения являются актуальными задачами не только по причине ее исторической реабилитации, но и для реализации гуманистической цели – антропологическое понимание свободы будет иметь теоретическое и практическое значение для развития свободы как необходимого условия личностного роста.

Список литературы

1. Горшкова В.В. Межсубъектная педагогика: тенденции развития. – СПб.: Изд-во: ИОВ РАО, 2001.
2. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. – М.: Изд-во «Цицеро», 1995.
3. Зайцев В.В. Концепция построения образования в начальной школе на основе принципа свободы // *Magister*. – 2000. – №1.
4. Алексадрова Е.А. Педагогическое сопровождение индивидуального образования и идея свободы // *Новые ценности образования*. – М., 2003. – Вып. 3: Свободное воспитание: отечественные традиции и инновации.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПОДДЕРЖКИ ДЕТСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Л.А. Саенко, г. Ставрополь

Семья является одной из самых эффективных социальных сил, влияющих на формирование личности. Уникальность методов идеологического и психологического влияния, огромный диапазон воспитательного воздействия семьи на ребенка делает ее одним из самых мощных средств социализации, воспитания и развития личности, решения таких специфических воспитательных задач, как воспитаний семьянина, формирование в человеке качеств члена определенной общности, живущего по нравственным нормам и принципам человеческого общежития.

«Семья приносит полноту жизни, семья приносит счастье, но каждая семья... является прежде всего большим делом, имеющим государственное значение», – писал А.С. Макаренко. С этим связана историческая конкретность семьи, заключающаяся в том, что она меняется со временем, приспособляясь к изменяющимся общественным отношениям (хотя и является при этом одним из наиболее устойчивых общественных институтов).

Современные семьи развиваются в условиях качественно новой и противоречивой общественной ситуации, что порождает возникновение сложных проблем. К ним относятся: девальвация смысла семейной жизни, ее ориентации на воспитание детей; отсутствие познавательных потребностей (например, в знаниях, умениях по воспитанию детей и др.) у отдельных членов семьи или в целом у семьи – системы; наличие в семье негативной нравственно-психологической атмосферы; неудовлетворительное материальное положение семьи и другие.

Предотвращение и ликвидация отмеченных негативных явлений в семье возможны при организации целенаправленной системной социально-педагогической работы с использованием методов, предусматривающих последовательность действий по отношению к семье и грамотное выполнение каждого из действий со стороны школы.

Для реализации данного направления, целесообразно создание в образовательной школе социально-педагогического комплекса поддержки детства.

Социально-педагогический комплекс – открытая воспитательная система, предназначенная для выполнения следующих конкретных задач социально-педагогического характера:

- помощь семье в решении проблем, связанных с учёбой, воспитанием, присмотром за ребёнком;
- помощь ребёнку в устранении причин, негативно влияющих на его успеваемость и посещение учреждения;
- привлечение детей, родителей, общественности к организации и проведению социально-педагогических мероприятий, акций;

- распознавание, диагностирование и разрешение конфликтов, проблем, трудных жизненных ситуаций, затрагивающих интересы ребёнка, на ранних стадиях для предотвращения серьёзных последствий;

- индивидуальное и групповое консультирование детей, родителей, педагогов, администрации по вопросам разрешения проблемных ситуаций, конфликтов, снятию стресса» воспитанию детей в семье и т.п

- выявление запросов, потребностей детей и разработки мер помощи конкретным учащимся с привлечением специалистов из соответствующих учреждений и организаций;

- пропаганда и разъяснение прав детей, семьи, педагогов;

- решение практических вопросов обеспечения учебно-воспитательной работы за пределами расписания учебных занятий.

Основные принципы деятельности социально-педагогического комплекса школы:

- принцип конфиденциальности;

- принцип компетентности;

- принцип этической и юридической праволичности;

- принцип благополучия участников;

- принцип профессиональной кооперации;

- принцип морально-позитивного эффекта взаимодействия.

При изучении семьи, социального педагога, прежде всего, интересуют следующие данные: общие сведения о родителях, других членах семьи: жилищные условия, подсобное хозяйство, материальная обеспеченность, интересы к делам школы, общие сведения о детях, возраст, интересы, уровень воспитанности; воспитательные возможности семьи; уровень педагогической культуры родителей; микроклимат в семье; семейные традиции; ситуации семейного воспитания (благоприятная, осложненная, неблагоприятная).

С.К. Вершловский и М.Л. Махлин особо выделяют в качестве объекта изучения следующие аспекты жизнедеятельности семьи:

- а) мировоззренческие установки взрослых членов семьи, их желание и умение приобщать детей к своим взглядам и жизненным принципам;

- б) трудовые достижения старших членов семьи; применяемые ими способы включения детей в труд;

- в) нравственные установки и ценностные ориентации взрослых членов семьи и их влияние на детей; соотношение материальных и духовных потребностей в семье;

- г) культура взаимоотношений взрослых членов семьи и ее влияние на стиль поведения детей; внимание к интересам, проблемам, переживаниям, успехам и неудачам детей;

- д) эстетическая культура семьи: наличие эстетических интересов, направленное формирование эстетических вкусов детей в семье.

Нельзя допускать грубого, бестактного вторжения учителя в семью. Некоторые педагоги, посещая семью или встречаясь с родителями, говорят

только о недостатках школьника. Иногда возникает тяжесть между учителем и родителями. Все это не способствует общему делу – воспитанию детей.

Педагогическая диагностика семьи лежит в основе условной группированности семей по принципу возможности использования их нравственного потенциала для воспитания своего ребенка, детей класса.

В связи с этим целесообразно привести классификацию семей.

Л.К. Гребенкина и Н.В. Жокина выделяют пять типов семей.

1 тип: семьи с высоким уровнем нравственных отношений. В них здоровая моральная атмосфера, дети получают возможность для развития своих способностей. Частое вмешательство педагога здесь не нужно, хотя отдельные советы и предостережения не исключаются.

2 тип: семьи, характеризующиеся нормальными отношениями между родителями, но при этом не обеспечивающие положительную направленность воспитания детей. Дети могут быть в центре “особых” забот родителей, у ребенка развиваются эгоистические тенденции, что требует внимания педагога.

3 тип: конфликтные семьи. В таких условиях родителям не до детей, они сами не могут разобраться в своих отношениях. Ни о каком разумном воспитании нет и речи. Нужно активное педагогическое воздействие, чтобы не потерять растущего человека.

4 тип: внешне благополучные семьи, в которых процветает бездуховность, отсутствуют истинные нравственные ценности, эмоциональная связь поколений часто нарушена. Но некоторые дети хорошо усваивают семейную психологию внешнего благополучия, поэтому воспитательная работа с такими семьями особенно трудна.

5 тип: неблагополучные семьи, для которых характерны грубость, скандалы, аморальное поведение. Такие семьи требуют постоянного внимания педагога, а иногда и активного вмешательства, чтобы защитить интересы детей.

Профессор И.С. Клемантович подразделяет неблагополучные семьи на следующие группы.

Семья – санаторий – характерный пример семейной дисгармонии, когда один из членов семьи или ребенок заставляет близких все больше и больше окружать себя вниманием. Семья только внешне кажется солидарной.

Семья – театр – в ней создается специфический театрализованный образ жизни. Сохраняется видимость благополучия и близости. В общении с детьми запреты и поощрения декларируются, трудности в воспитании прикрываются мнимыми достоинствами и достижениями. Детям часто дается “модное” воспитание.

Семья – “третий лишний” – родительство в ней воспринимается как помеха супружескому счастью. Воспитанием родители занимаются от случая к случаю, у детей воспитывается неуверенность в себе, развивается комплекс неполноценности.

Семья с кумиром – в ней ребенок единственное, что скрепляет супружеские отношения. Родители стараются делать все для ребенка, перенося на него свои нереализованные чувства. Желание уберечь ребенка от жизненных трудностей приводит к ограничению его самостоятельности.

“Семья – маскарад” отличается несогласованностью жизненных целей и планов супругов, требований и оценок. Мелкание “масок” повышает чувство тревожности, порождает внутренний конфликт и нервное перевозбуждение. Ребенок старается подделаться под каждого из родителей и еще больше теряет жизненные ориентиры.

Более подробно остановимся на классификации семей, предложенной Л.И. Маленковой – ученым, который занимается непосредственно проблемой взаимодействия школы и семьи. Она предлагает разделить семьи в зависимости от вариантов намечающегося неблагоприятия.

Семья однодетная может сформировать и “балованное дитя” с безудержно растущими потребностями и в конечном счете невозможностью их удовлетворения и конфликтом с обществом; и одинокого человека с комплексом неполноценности, уязвимого, неудачливого; и “узурпированного” родительской безмерной любовью, желающего как можно быстрее вырваться из этой гиперопеки.

Семья многодетная может создать не только дружных детей – коллективистов, но и детей, педагогически запущенных, с асоциальным и даже антисоциальным поведением, если родители заняты постоянным добыванием средств к существованию, а жизнь и воспитание детей не организованы.

Семья с низким материальным обеспечением, находящаяся за чертой бедности по разным причинам (безработица, низкая зарплата, алкоголизм родителей и др.), может породить разные последствия: лишение детей необходимого в удовлетворении материальных и духовных потребностей (тормозится развитие детей); эксплуатацию детей в качестве добытчиков (вовлечение в торговлю, в деятельность, подрывающую физические силы, растлевающую духовно, отрыв от учебы и систематического воспитания в школе и семье).

Семья неполная из-за недостатка материнского или отцовского влияния может породить маскулинизацию девочек и феминизацию мальчиков.

Семья со сводными детьми может породить неприязненные, даже враждебные отношения детей между собой и с окружающими.

Семьи с нарушенными отношениями, повышенной конфликтностью между членами семьи. Причем конфликтность и драматизм отношений в некоторых семьях возрастают по мере взросления ребенка. Следствием может стать уход из-под благотворного влияния школы и семьи.

Семьи, умышленно или неумышленно допускающие безнадзорность детей, которые находят себя вне дома и школы в компаниях сверстников, в неформальных объединениях (зачастую асоциальных или антисоциальных). К сожалению, из-за экономических, социально-политических и моральных условий имеет место нарастание безнадзорности.

Семьи с жестоким обращением с детьми, имеющим место по разным причинам: нервозность родителей из-за бедственного материального положения, безработицы; отклонения в психике; высшая степень недовольства своими детьми; деспотизм отца или отчима, усталость и депрессия родителей. Во всех случаях жестокость родителей порождает жестокость детей, их неуживчивость со сверстниками и педагогами.

Семьи, где родители фактически не занимаются воспитанием детей, обеспечивая им материальные условия существования. Такая ситуация нейтральной в нравственном развитии быть не может.

Основной функцией социально-педагогической работы является повышение эффективности социализации личности в семье, которое осуществляется посредством внешних воздействий. Как правило, такие воздействия призваны изменять отношения или взгляды членов семьи, лежащие в основе функционирования её как социальной системы (или нефункционирования).

Несомненно, что прежде чем приступить непосредственно к социально-педагогической работе с семьей, педагогу необходимо иметь представление, как о содержании своей деятельности, так и о взглядах на сущность и характер помощи со стороны членов семьи. Расхождение в этих представлениях может вызвать как непонимание, так и полное неприятие всех действий, исходящих от педагога.

Однако при сборе информации педагогу следует быть осторожным и деликатным именно по причине большой открытости общения. Грубое вмешательство в личные дела семьи, разговор-допрос, осуждение взглядов и поступков членов семьи может привести не только к невозможности получения правдивых сведений, но и к отторжению любых действий, советов и попыток установить дружеские отношения. Необходимо деликатно и ненавязчиво убедить партнеров по общению в своей доброжелательности и искреннем стремлении помочь.

Успешная социализация личности продолжает оставаться одной из основных функций школы, несмотря на то, что базой социализации является семья как ячейка общества. Именно семьей закладывается основа личности, которую в дальнейшем развивает и реализует школа.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ УРОКИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ НАЧАЛА XIX В. (на примере творчества А.С. Шишкова)

Л.Н. Стрельникова, г. Ставрополь

Для литературы конца XVIII – начала XIX века было важным моментом в изображении действительности использование библейской тематики, а в детской литературе это выражалось особенно ярко. «Можно не сомневаться, что в целом духовная литература воздействует и на сознание, и на эмоции, и, пожалуй, на всю человеческую природу вообще зна-

чительно 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» [4: 49].

Каждое произведение А.С. Шишкова для детей отражает в себе жизнь, действительность, с которой связывается много нравственных, социальных и других вопросов. Среди его рассказов, повестей, басен и стихотворений есть такие произведения, и их большинство, в которых ведущей доминантой является нравственная оценка поступка, поведения героя, которая раскрывает семейно-бытовую сферу проявления чувств героев и отношение к этому самого писателя. Все это несет в себе утверждающее начало и реализуют возвышенное как основную и наиболее общую эстетическую категорию.

Любовь к родине А.С. Шишкова его честность, прямота – все это особенно выделяло его из среды современников. И эта любовь к родине побудила писателя создать такие произведения для детей, которые помогли бы ребенку сохранить и укрепить в себе лучшие черты характера, сориентироваться в современном ему мире, остаться равнодушным к чужой беде. Созданы они по всем правилам нравоучительной литературы начала XIX в. – в форме бесед взрослых с детьми, бесед самих детей. 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: 13].

А.С. Шишков своим творчеством «отстаивал самобытность русской культуры, считал необходимым опираться на опыт древнерусской церковной письменности и устного поэтического творчества, в первую очередь народной песни. Религиозные основы мировоззрения были для него непререкаемы» (1: 77). Составной частью произведений всех жанров в творчестве А.С. Шишкова является присутствие библейской тематики, вернее, образа Всевышнего, образа Бога, берущего начало в древнерусской литературе. Это особенно ярко выражено в стихах и рассказах для детей. Так, многие стихотворения А.С. Шишкова уже своим названием объясняют идею произведения – хвала богу, вера в его справедливость и великодушие: «Утренняя молитва» – так, например, называется одно из стихотворений автора, где читаем:

В восторге радостном вскричала

Елена дочерям своим:

Подите, дети, посмотрите,

Какое утро Бог нам дал!

Как солнечны лучи прекрасны!

Помолимся Творцу небес.

Мотив духовности, упоминание о Боге встречаем и в прозаических произведениях писателя. Так, рассказ *«Удалися от зла и сотвори бла-*

го, хотя бы то было втайне» – это рассказ о честности, порядочности. Рефреном через все произведение проходит одна из Библейских заповедей – не укради. Носитель этой заповеди, человек, всегда в жизни поступающий только так и не иначе – главный герой рассказа – Честнодум, совершающий прогулку по полю со своим сыном Тимошей. И имя своему герою не случайно автор дает именно такое, которое очень ярко подчеркивает его образ жизни и образ его мыслей. Во время прогулки он преподносит сыну урок нравственности, когда тот желает сорвать грушу в чужом саду: *«А что бы нам сказал тот, чей это сад, естлибы он здесь был?»*. Сын отвечает ему на это, что здесь никого нет, кто бы мог это увидеть. На что отец возражает: *«Ты ошибаешься мой друг; есть некто, который точно это увидит и должен будет наказать нас за худые наши дела. ... Тот, который везде присутствен, всегда нас видит, всегда знает, что мы делаем – Бог!»*.

И как подтверждение словам отца, они увидели хозяина сада, который слышал их разговор и в знак благодарности за честный поступок, угостил их плодами со своих деревьев, не взяв за это денег, которые предлагал ему Честнодум, сказав: *«...тому же самому Богу, которому не угодно, чтобы мы делали злое, благоугодно, чтоб мы делали доброе и помогали ближнему своему всем, чем только можем»*.

Здесь можно проследить другую Библейскую заповедь – возлюби ближнего своего, как самого себя.

Так как все рассказы А.С. Шишкова назидательны, то и здесь главный герой – Честнодум поучает сына: *«Господь управляет всеми делами на свете, и он так устрояет их, чтоб они доброму человеку служили к награждению, а худому к наказанию»*.

«Слово Божие, <...> расторопено теперь уже в русской речи. Знание Библии приближает нас к пониманию самих себя, собственной речи, дает ощущение «укорененности», памяти родства, так необходимых для самосознания личности, нации, государства, человеческого всеединства» [4: 49].

Духовно-нравственные уроки, которые выносят действующие лица рассказов А.С. Шишкова, касаются не только их самих, но и всех людей на свете. Его рассказы напоминают библейские притчи, представляющие собой нравоучительные рассказы, напоминающие басни, но без морали, без прямого наставления. «Мораль каждый извлекает или не извлекает из притчи сам, следует или не следует наставлениям. В притче как бы соединились два плана – видимый и невидимый, как и во всем евангельском повествовании, как и в жизни Христа. Всем виден внешний план, редко кому раскрывается тайный, внутренний, скрытый от глаз и слуха» [3: 140]. Эти произведения А.С. Шишкова как предостережение писателя нам, людям XX–XXI столетия, для которых евангельские притчи уже утратили религиозный смысл, перестали быть живым нравственным уроком, а стали лишь частью быта или образом светского искусства.

А.С. Шишков в доступной для детей форме напоминает о Сыне Божием и Человеческом, как о Царе Вселенной, Учителе и Спасителе всех

людей и всего мира. Говорит детям, что в душе каждого человека, большого или маленького, должен быть Бог, потому, что «Он – Спаситель всего мира» [3: 128]. И ребенок – герой рассказов и стихотворений несет в своей душе этот образ Бога, ищет у него защиты, помощи.

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 современных писателей – К.И. Чуковского, Г. Снегирева, В. Берестова и других. Сегодня «знакомство ребенка со Священной историей не ставит своей целью пробуждение у него интереса к собственно религиозной стороне читаемого. <...> Библия в широком смысле и Евангелие, в частности, существуют в «зашифрованном виде» во множестве художественных произведений для детей» [4: 51].

В произведениях А.С. Шишкова заложен христианский, нравственный смысл – борьба добра со злом и неизбежная победа добра. И герой его произведений, подобно доброму сказочному герою непременно кого-то спасает из беды. И еще автор напоминает о том, чтобы люди берегли сердца свои от зла, вражды, потому что сердца даны нам для любви. Простым и доступным языком он ведет разговор с детьми о важнейших нравственных, эстетических и философских категориях – о добре и зле, о радости и горе, о жизни и о смерти.

Через все произведения А.С. Шишкова для детей проходит связующей нитью завет Христа: «Все, что имеешь, продай и раздай нищим, и будешь иметь сокровище на небесах». И еще одна Евангельская истина звучит в его произведениях, истина о том, что других нужно любить как себя, и это очень важно. Хотелось бы, чтобы произведения А.С. Шишкова для детей, в которых взрослый человек разговаривает с ребенком на равных, были любимыми произведениями на все времена.

Список литературы

1. Баевский В.С. История русской поэзии: 1730-1980. Компендиум. – М., 1996.
2. Борисова М. Два лукошка со стихами // Детская литература. -1978. – № 11.
3. Давыдова Н.В.. Евангелие и древнерусская литература. – М., 1992.
4. Минералова И.Г. Детская литература. – М., 2002.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ ДЕТСТВА

З.С. Темирлиева, г. Карачаевск

В обществе на протяжении последних десятилетий не ослабевают внимание к проблемам экологического образования и воспитания подра-

тающего поколения. Это обуславливает те позитивные изменения, которые наметились в экологическом образовании: расширение рамок экологического образования от ознакомления детей с природой к формированию экологического мировоззрения.

Однако до сих пор актуальными остаются поиски эффективных стратегий и технологий экологического образования. При всем их многообразии сторонники различных точек зрения, едины в отношении необходимости формировать экологическое сознание личности (А.Н. Кочергин, Л.В. Моисеева, Н.Д. Никандров). Обращение к личности стимулируется ещё и процессами гуманизации, происходящими в сфере образования. Возникла реальная потребность воспитания экологически образованной, гуманной личности, которая не только владеет экологическими знаниями, но и уважает ценность другого человека, личности способной к проявлению гуманных чувств: доброты, отзывчивости, любви и сострадания. В условиях гуманизации образования, когда заранее обозначен приоритет человека, экологическая парадигма вступает в противоречие с гуманистической, и экологическое образование не достигает нужного результата, даже в том случае, если начинается с самого раннего возраста.

Утрата способов существования в природе, возможности взаимодействовать с ней, оторванность от природы неизбежно ведет к экологической депривации, которая накладывает отпечаток на образ жизни ребенка, его поступки. Воспитатели, родители, которые в большинстве своем не изучали предмет “Экология” оказываются не готовыми к работе с детьми в условиях экологической депривации. Опираясь на традиционно используемые в экологическом образовании методы и формы, направленные на формирование у детей системы экологических знаний и не затрагивающие личностную сферу, они тем самым ещё в большей мере способствуют формализации экологического образования. Всё это требует внесения корректив в понимание процесса, источников, факторов экологического развития личности ребенка в условиях депривации взаимодействия с естественной природой.

По мнению В.С. Степина культура как система представляет собой совокупность трех компонентов: первый – реликтовый, актуальный и потенциальный. Анализ концепций культуры подводит нас к пониманию культуры как системы компонентов, включающих определенный уровень производства и воспроизводства общественной жизни (технологическая концепция), способ и результат жизнедеятельности человека (деятельностная концепция), идеальную модель жизни (ценностная концепция). Результатом передачи опыта от поколения к поколению является возникновение культурных структур – “вертикальных” и “горизонтальных”. Вертикальное измерение задается категорией “уровень культуры”, горизонтальное характеризуется всем разнообразием культурных форм. По принципу полихронности культуры (Ю.М. Лотман, А.Я. Гуревич) в каждой «точке» культурной эволюции сосуществуют все типы.

Анализируя культуру с точки зрения творящего ее субъекта и носителя, культура рассматривается как индивидуальная, групповая и общечеловеческая (мировую). Индивидуальная культура – это культура личности. Сообщество людей, соединенных объективными свойствами в целостное образование, формирует характер групповой культуры.

Культура воплощается в деятельности, объективируется в вещественно-предметных и знаково-символических формах, во-первых, происходит определённая фиксация и структурирование исторического опыта данного народа, общности, семьи, во-вторых, культура, её смыслы и значения, технология и навыки могут быть переданы другому человеку, другому поколению. Ценности – определяющий элемент культуры, её ядро. Культура, рассматриваемая в данном, сугубо ценностном аспекте, – это своеобразный социальный механизм, который выявляет, систематизирует, упорядочивает, адресует, воспроизводит, сохраняет, защищает, развивает и передаёт ценности в обществе.

Экологическая культура, выступает как часть культуры и рассматривается как производное от экологического сознания; социально-нравственной деятельности, вызывающей потребность в улучшении окружающей среды; осознание опасности и недопустимости безудержного использования ресурсов планеты, с переходом к общенациональному сбережению природы. Своё начало экологическая культура берет в дошкольном детстве. Ее становление происходит при участии и под руководством взрослого.

Большинство исследователей (Н.Г. Васильев, А.М. Гаврилова, С.Н. Николаева, Н.К. Постникова, К.Э. Фабри и другие), выделяют в экологической культуре подсистемы понятий, в качестве которых выступают экологическое мышление, экологическое сознание, отношение, экологическая деятельность, т.е. экологическая культура рассматривается как широкое интегративное свойство личности.

Анализ понятий культуры, позволил выделить сущность понятия субкультуры. В широком смысле под субкультурой (от лат. sub – под и cultura – возделывание, воспитание, развитие) понимается культурная подсистема «официальной» культуры, совокупность специфических социально-психологических признаков, определяющих стиль жизни, ценностную иерархию и менталитет ее носителей, все, что создано человеческим обществом для детей и детьми.

А.В. Мудрик определяет понятие «субкультура» как «автономное целостное образование внутри господствующей культуры, включающее в себя трансформированную систему ее ценностей, а так же комплекс специфических социально-психологических черт и поведенческих образцов...», «...которые типичны для людей определенного возраста или определенного профессионального или культурного слоя...», и «...которые определяют стиль жизни и мышление ее носителей». «Субкультура – это относительно целостное явление, которое включает в себя: ряд ценностных ориентаций; норм поведения, взаимодействия и взаимоотношений;

статусную структуру; предпочитаемые источники информации; специфические увлечения, вкусы и способы времяпровождения; жаргон, фольклор. Каждый из этих признаков обладает относительно устойчивой структурой, но их содержание меняется в зависимости от социокультурных реалий. Выраженность этих признаков и мера оформленности субкультуры в целом весьма различны, что во многом связано с возрастом и условиями жизни ее носителей» (Г.М. Коджаспирова)

В более узком значении субкультуру следует рассматривать через призму определенных способов человеческой жизнедеятельности (В.А. Гришина). Элементами субкультуры являются элементы сознания: (представления, идеалы, ценности и ценностные ориентации, интересы, самосознание, самооценка, образ мира); элементы социального поведения, в том числе и межличностных отношений (традиции, нормы и стиль поведения и общения со сверстниками, со старшими и младшими). Для каждой субкультуры характерны ярко выраженные и общие для ее носителей увлечения, вкусы, способы свободного времяпрепровождения, стереотипы, представления, обряды, ритуалы, язык, мода, одежда, поведение, фольклор. Процессы гуманизации, демократизации общественной жизни, признание самоценности детства в развитии общечеловеческой культуры способствовали выделению в психолого-педагогической литературе понятия «субкультура детства».

В русле традиционной парадигмы детства и детского развития акцентируется зависимость, производность закономерностей, механизмов и темпов (динамики) психического развития ребенка от общественно-исторических условий его жизни и, наоборот, всячески элиминируются продуктивные функции детства в культуре. Репродуцирование готовых форм (эталонов) социокультурного опыта – как способ освоения культуры, соотносится с формой «неразвитого» детства, которое и служит объектом традиционной парадигмы. Однако такой способ не применим к характеристике «развитого» детства. Детство – это самоценный период в жизни человека, определяющий перспективы становления его субъектности. В дошкольном возрасте происходит закладка фундамента свойств личности, формируется базис личностной культуры, который в дальнейшем позволяет ребенку успешно осваивать любые специальные знания. Детство – выраженная в действиях и языке совокупность объектов, событий, процессов, социальных институтов и социальных практик в отношении детей; эта совокупность формируется и поддерживается обществом, а также постоянно возобновляется в процессе жизнедеятельности детей, которые осваивают социальность и интегрируются в социум.

Субкультура формируется под влиянием таких факторов, как возраст, этническое происхождение, религия, социальная группа или место жительства. Детская субкультура – совокупность особенностей поведения, форм общения, способов деятельности самих детей, а также социокультурные инварианты (устойчивые речевые образования), зафиксированные в детском языке, мышлении, игровых действиях, фольклоре.

Содержанием детской субкультуры является мир, включающий в себя смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения самих детей, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития, совокупность особенностей поведения, народных игр, детского фольклора, детского юмора и мифотворчества, философствования и словотворчества, эстетических, религиозных представлений, устойчивых речевых образований, зафиксированных в детском языке, мышлении, игровых действиях, фольклоре.

К специфическим особенностям детской субкультуры (детей дошкольного возраста) можно отнести: признание природы самоценностью; преобладание когнитивного субъектно-прагматического типа отношения к природе, для которого характерно: проявление отношения, прежде всего в познавательной сфере – активность в поиске, стремление использовать природные объекты для себя. Экологическая субкультура детства в своём историческом развитии есть расширение сфер и областей экологического детского опыта, который рефлексруется и осмысливается, закрепляясь в традициях, характерных для детского сообщества. Однако, учитывая, что субкультура детства способна на обновление культурного опыта, она способна на инновации, и потенциально направлена в будущее. Развертываясь во времени, экологическая субкультура сохраняет себя, благодаря действию механизмов, которые транслируют каждому новому поколению культурное наследие предшествующих эпох (семья, традиции, образование, средства массовой коммуникации и др.).

Экологическое развитие детей происходит под влиянием различных субкультур: субкультуры взрослых, субкультуры семьи, а также средств массовой информации (печать, радио, телевидение). Главный смысл совместной деятельности и общения ребенка со взрослыми и сверстниками состоит в познании ребенком окружающей природной действительности и овладении “детской экологической субкультурой”, в присвоении общественно-экологической сущности человека. Определяющими в формировании модели мира ребенка выступают: влияние «взрослой» культуры, активными проводниками которой являются родители и другие воспитатели; личные усилия самого ребенка, проявляющиеся в разных видах его экологически-творческой деятельности, воздействие детской субкультуры, традиции которой передаются из поколения в поколение детей и чрезвычайно важны, значимы для понимания ребенком того, как освоить мир вокруг.

Список литературы

1. Белафина И.Г. Психологический подход к формированию экологической культуры // Мир психологии. – 1998. – №2.
2. Утков П. Ю. Из опыта экологического обучения младших школьников // Начальная школа. – 2001. – №4.
3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М., 1968.

4. Фромм А. Азбука для родителей. – Л., 1991.
5. Цветкова И.В. Экология для начальной школы: Игры и проекты. – Ярославль, 1997.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Е.Ф. Торикова, г. Ставрополь

Вопрос адаптации детей в возрасте до трех лет к условиям дошкольного образовательного учреждения является одним из самых острых в педагогике и психологии раннего возраста. Это обусловлено несколькими причинами. Во-первых, адаптация к новым социальным условиям детей в возрасте до трех лет совпадает с периодом наиболее интенсивного психофизического и психического развития. Во-вторых, интегративный характер процесса адаптации, проявляющегося на уровне физического, психического, социального бытия ребенка, определяет его междисциплинарную принадлежность в качестве предмета исследования. В этой связи целесообразным является рассмотрение проблемы адаптации в антропологическом аспекте.

Адаптация (от лат. adaptation – приспособление) – термин, введенный в научный оборот физиологами в конце 18 века; в самом общем виде означает приспособляемость – способность некоего объекта сохранять свою целостность при изменении параметров среды. Проблема адаптации человека к новым социальным условиям разрабатывалась многими зарубежными (Г. Айзенк, У. Кеннон, Ж. Пиаже, Г. Селье, З. Фрейд, Э. Фромм, Р. Хэнки и др.) и отечественными (М.И. Бобнева, А.А. Налчаджян, Н.А. Свиридов, К.Д. Шафранская) учеными. Анализ и обобщение литературы позволяет заключить, что адаптация может быть реализована на уровнях физиологическом, психологическом, социальном и в целом определяется как процесс активного приспособления человека к изменяющимся условиям существования. Психологическая составляющая адаптации определяется активностью личности и выступает как единство процессов усвоения правил среды («приспособление себя») и преобразования, изменения среды («приспособления к себе»). Важнейшим условием успешной адаптации является оптимальное соотношение обеих сторон активной деятельности индивида (преобразование себя и преобразование среды).

Наряду с различными формами адаптации существует явление дезадаптации. Дезадаптацией называется процесс, который приводит к нарушению взаимодействия со средой, усугублению проблемной ситуации и сопровождается межличностными и внутри личностными конфликтами. Диагностическими критериями дезадаптации являются нарушения в деятельности и межличностной сфере, а также реакции, выходящие за пре-

делу нормы и ожидаемых реакций на стресс (агрессия, депрессия, аутизм, тревожность и др.). В.Е. Каган характеризует детскую дезадаптацию с психологической точки зрения как невозможность для ребенка найти в пространстве «свое место», на котором он может быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая свою идентичность, потенциал и возможности для самореализации и самоактуализации. А.А. Северный рассматривает дезадаптацию субъекта как функционирование, неадекватное его психофизиологическим возможностям и потребностям и/или условиям среды и/или требованиям микросоциального окружения, подчеркивая, что для детей, особенно важна значимость требований, предъявляемых со стороны взрослых. Процесс адаптации, даже если он протекает весьма тяжело, имеет позитивную направленность: его конечным результатом является нормальное функционирование субъекта в новых условиях. В отличие от этого, состояние дезадаптации исключительно негативно, так как не содержит в себе оснований для преодоления конфликта между требованиями, предъявляемыми субъекту его окружением, и недостаточными адаптивными возможностями самого субъекта. Для выхода из состояния дезадаптации субъект нуждается в какой-либо поддержке извне или в изменении условий своей жизни. Дезадаптация – это патогенное состояние, приводящее к различным заболеваниям. В частности, она является одной из наиболее частых причин реактивной депрессии и психосоматических расстройств (Reisler L., 1987).

С приходом в дошкольное образовательное учреждение у ребенка начинается новый этап в жизни. Прежде чем отдать ребенка под опеку воспитателей, необходимо провести соответствующую подготовку. Как показывают исследования, постепенный переход ребенка в дошкольное учреждение снижает риск возможных психосоматических заболеваний, облегчает привыкание к новым условиям. Ознакомившись с индивидуальными особенностями ребенка и, учитывая их, воспитатели смогут реализовать индивидуальный подход к нему, что будет способствовать успешной адаптации.

Психологическими критериями адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению являются:

- общий эмоциональный фон поведения;
- уровень и характер познавательной и поведенческой активности;
- интенсивность и гибкость реакций на изменения привычной ситуации;
- инициативность ребенка в установлении контакта со взрослым.

Выявлено, что гораздо сложнее и дольше адаптируются в дошкольном учреждении дети, которые:

- являются единственными в семье;
- чрезмерно опекаемые родителями или бабушками;
- привыкшие к тому, что их капризам потакают;
- пользующиеся исключительным вниманием взрослых;
- не имеющие элементарных навыков самообслуживания;
- неуверенные в себе;

- страдающие ночными страхами;
- эмоционально неустойчивые;
- пережившие психологическую травму;
- дети, родители которых слишком сильно переживают за ребенка в связи с необходимостью отдавать его в детский сад.

Рассмотрение причин затруднения адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению приводит к пониманию возможности предварительной оценки их присутствия в каждом конкретном случае, и, соответственно, разработки прогноза адаптации. Медицинский прогноз составляется в поликлинике перед поступлением ребенка в дошкольное учреждение, отражается в медицинской карте. Психолого-педагогический – составляется в дошкольном учреждении психологом и педагогами группы на основе результатов наблюдения за психо-эмоциональным состоянием ребенка в различных ситуациях в течение трех-пяти дней, отражается в индивидуальном листе адаптации, где также учитывается группа здоровья, диагнозы неврологического характера (задержка речевого развития, анемия, аллергия, диатез). Составляя прогноз адаптации, учитывают следующие неблагоприятные факторы для детей раннего возраста:

- 1) частые заболевания матери;
- 2) несоответствие домашнего режима ясельному;
- 3) токсикоз 2-ой половины беременности;
- 4) заболевания матери во время беременности;
- 5) вредные привычки матери;
- 6) недостаток эмоционального общения в первый год жизни ребенка;
- 7) резкие отношения между родителями;
- 8) раннее искусственное вскармливание;
- 9) вторая и третья группа здоровья;
- 10) заболевания ребенка в первый год жизни;
- 11) отставание в нервно-психическом развитии ребенка.

При наличии 4 – 5 и более факторов риска, особенно с 1 по 6, наиболее вероятен прогноз неблагоприятного течения адаптации.

Учеными Института педиатрии определены проявления трудностей адаптации ребенка к дошкольному образовательному учреждению:

- нарушение сна;
- нарушение питания;
- проявление отрицательных эмоций в общении;
- частые заболевания;
- снижение веса.

Наряду с перечисленными характеристиками многие исследователи отмечают, и другие негативные изменения, которые могут сопровождать адаптацию ребенка к дошкольному образовательному учреждению:

- переживание страха;
- проявление нежелания вступать в контакт ни со сверстниками, ни с взрослыми;

- утрата навыков самообслуживания;
- регресс речи;
- падение двигательной активности до заторможенного состояния, либо возрастание до уровня гиперактивности.

Последствиями стрессовой ситуации являются снижение иммунитета и многочисленные заболевания. Главным обстоятельством, провоцирующим стресс у ребенка, является отрыв от матери и оставление ребенка одного с незнакомыми детьми и чужим взрослым. Следует также учесть, что у ребенка раннего и младшего дошкольного возраста потребность в общении со сверстниками только формируется.

На сегодняшний день специалистами разработаны и апробированы развивающие и психопрофилактические программы, которые позволяют преодолеть трудности адаптации детей раннего возраста в группах дневного пребывания в дошкольных образовательных учреждениях:

- программа «Детский сад: день за днём» (автор Ильина И.С.) – учит ребёнка общаться и выражать эмоции с помощью музыки, пения, танца;
- программа «Детский сад – дом радости» (авторы Н.М. Крылова, В.Т. Иванова) поддержку здоровья ребёнка, содействует самостоятельному освоению детьми разных видов деятельности;
- программа «Адаптация ребёнка в детском саду» (автор О.Г. Заводчикова) предполагает активное вовлечение семьи в воспитательно-образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения; в ней раскрываются особенности работы в группах кратковременного пребывания и группах раннего возраста на самом сложном начальном этапе, а также приводятся методы и приемы взаимодействия с родителями и технологии адаптации детей в группе сверстников;
- программа «Занятия с детьми 2-4 лет в период адаптации к детскому саду» (автор А.С. Роньжина) – знакомит с сенсорными, подвижными играми, методиками организации продуктивной деятельности, использованием литературных средств, помогающими ребёнку быстрее привыкнуть к новым условиям.

Адаптация ребенка раннего возраста к дошкольному учреждению закончена, если:

- у ребенка стабильное положительное психоэмоциональное состояние в течение недели, то есть ребенок в основном пребывает в хорошем настроении, активно играет, взаимодействует со взрослыми и сверстниками, соблюдает режим дня, хорошо кушает и спокойно спит;
- у него отсутствуют заболевания;
- есть динамика массы тела;
- наблюдается динамика психомоторного развития;
- восстановились все регрессировавшие в течение периода адаптации функции.

Обобщая все вышеизложенное, отмечаем следующее. Сложность и неоднозначность процесса адаптации подтверждается наличием ряда концепций в науке, в которых исследователи реализуют различные подходы к его

пониманию. Большинство ученых определяют адаптацию как процесс приспособления к новым условиям среды жизнедеятельности человека. Адаптацию рассматривают как активный процесс, приводящий или к позитивным (адаптированность, т.е. совокупность всех полезных изменений организма и психики) результатам, или негативным (стресс). При этом выделяются два основных критерия успешной адаптации: внутренний комфорт (эмоциональная удовлетворенность) и внешняя адекватность поведения (способность легко и точно выполнять новые требования).

Обращаясь к вопросу адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения, исследователи подчеркивают его актуальность, в связи с тем, что от характера протекания данного процесса зависит психическое и физическое благополучие ребенка, а также динамика его развития на данном возрастном этапе. Специалисты выделяют факторы, обеспечивающие адаптацию и причины возможной дезадаптации ребенка.

Учитывая трудности, возникающие у детей, их родителей и воспитателей, необходимым становится особая организация жизнедеятельности ребят в адаптационный период. В качестве методического руководства профилактики дезадаптации детей раннего возраста в дошкольных образовательных учреждениях используют развивающие и психопрофилактические программы: «Детский сад: день за днём» (автор Ильина И.С.), «Детский сад – дом радости» (авторы Н.М. Крылова, В.Т. Иванова), «Адаптация ребёнка в детском саду» (автор О.Г. Заводчикова), «Занятия с детьми 2-4 лет в период адаптации к детскому саду» (автор А.С. Роньжина).

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО НАЗНАЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

А.А. Трембикова, г. Ставрополь

Достижение оптимального результата образования должно опираться на новые педагогические технологии. При организации исследовательской деятельности учащихся в современной школе успешно используются информационные технологии исследовательского назначения. В трудах Беспалько В.П., Захаровой И.Г., Полат Е.С. отмечается, что ярким примером исследовательской деятельности в рамках школьного образования является *метод проектов*, в основе которого лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления [54: 183].

Детям предлагается тема для исследовательской работы в рамках школьной программы, выдвигается гипотеза, которую учащиеся в ходе исследований должны либо подтвердить, либо опровергнуть. Суть про-

екта составляет его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Эта работа всегда ориентирована на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Изменяется и позиция учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. Изменяется психологический климат в классе, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера [6: 81].

Методика работы над *мультимедийным проектом* состоит из нескольких этапов:

- постановка проблемной ситуации и формирование группы;
- сбор и обработка материала;
- презентация проекта;
- обсуждение результатов [3: 95].

Г.И.Беленький рекомендует, например, при изучении поэзии серебряного века поставить задачу проведения углубленного анализа стихотворений А. Ахматовой, А. Блока, Н. Гумилева, В. Маяковского, привлекая к творчеству поэтов максимальное внимание учащихся. Работающие над проектом делятся на четыре группы: художники или фотографы, аниматоры, чтецы и редакторы, ответственные за музыкальное оформление проекта. Далее перед учащимися ставится задача создать видеобраз стихотворения, позволяющий наглядно увидеть героев, мир, в котором они живут, дать им возможность заговорить.

Таким образом, анализ стихотворения начинается получать объемное выражение. Участник проекта начинает воспринимать художественный текст не как набор типографских знаков на бумаге, а как многогранный и многоцветный мир. Литература начинает восприниматься как вид искусства, причем школьник, работая над проектом, вступает в общение с творцами искусства и сам начинает творить [1: 27].

Ученики осваивают проектную деятельность постепенно: от простых микропроектов (в виде альбомов, коллажей, настенных плакатов) до долгосрочных (исследовательских, выполняемых по всем законам и правилам данной технологии).

Практически любая тема по литературе может быть освоена в технологии проектной деятельности, ведь речь идет не о том, ЧТО изучать, а о том, КАК изучать.

Примерная тематика проектов по литературе:

- Воспитание человека в городе будущего.
- Вымышленные страны в мировой литературе.
- Образы бушующих стихий в творчестве А.С.Пушкина.
- Русская классическая литература и ее воплощение в киноискусстве.

- Тема Рождества в поэзии и живописи.
- «Гарри Поттер»: загадка мирового бестселлера, или что хотят читать современные дети?» и др.

Подготовка и презентация проекта – это уникальная возможность социализации ребят школьного возраста, где могут проявить себя абсолютно все. Даже самые застенчивые и малоактивные дети вовлекаются в продуктивную деятельность, стремясь внести свой вклад в общее дело [4: 35].

На наш взгляд, работа с проектами – наиболее удачный, оптимальный вариант изучения лексики, фонетики. Трудоемкость при подготовке окупается результатом: школьникам интересна такая форма работы, и, соответственно, создаётся мотивация к учёбе, к изучению языка. Кроме того, существует огромное количество материала, который можно использовать при подготовке к проекту: от таблиц и иллюстраций до фильмов и сценариев.

Использование мультимедиа позволяет учащимся научиться переносить исследовательские навыки на реализацию творческих проектов. Проекты позволяют глубже понять, как применить полученные знания на практике, выработать такие необходимые в жизни качества, как инициативность, самостоятельность, конкурентоспособность.

Список литературы

1. Беленький Г.И. Совершенствование преподавания литературы в школе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1986.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Просвещение, 1995.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Академия, 2008.
4. Образование в информационном обществе. – СПб.: Российская национальная библиотека, 2004.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. – М.: Академия, 2002.
6. Полат Е.С. Новые педагогические технологии: Пособие для учителей – М.: Академия, 1997.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Е.В. Тугбаева, г. Ставрополь

Процесс профессионального самоопределения охватывает длительный период жизни человека – от появления зачатков профессиональных интересов и склонностей в детском возрасте до окончательного утверждения в избранной сфере профессиональной деятельности в годы зрелости. На протяжении этого периода происходит не только собственно профессиональное, но и социальное, а вместе с тем и жизненное самоопределение личности.

Профессиональное самоопределение – процесс формирования личностью своего отношения к предметно-трудовой среде и способ самореализации в ней, который зависит от: ценностных ориентаций и установок; уровня сформированности представлений о профессии; уровня развития самооценки; способностей, склонностей и интересов; уровня развития профессиональной мотивации; личностных особенностей; социальной среды, реальных жизненных условий (семейные отношения, здоровье, материальное обеспечение и др.) [5, 12].

Понятие самоопределения включает в себя самостоятельный выбор профессионального и жизненного пути. Самоопределение предполагает акцент на самодетерминации личности, в которой ключевую позицию занимает детерминация будущим – жизненными целями, планами и ориентациями. При такой постановке проблемы исследование жизненной перспективы оказывается важнейшим направлением в изучении многочисленных проблем профессионального самоопределения [2: 59].

В процессе профессионального становления личности выделяют четыре основных стадии: формирование профессиональных намерений; профессиональное обучение; профессиональная адаптация; частичная или полная реализация личности в профессиональном труде. Ключевым моментом этого длительного процесса оказывается выбор профессии, отделяющий период неограниченных, но абстрактных возможностей профессиональной самореализации.

Именно в старших классах школы подростки в серьез начинают задумываться над вопросом «Кем быть?» Оценивая ситуацию выбора профессии, следует учитывать тот существенный момент, что сам по себе выбор – это решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу школьника. Он может быть осуществлен как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения.

Устремленность в будущее становится основной направленностью личности, проблема выбора профессии, дальнейшего жизненного пути находится в центре внимания интересов, планов учащихся. Старшеклассник стремится занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, то есть понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни.

Научно установлено, что две трети старшеклассников делают выбор своей профессиональной судьбы необоснованно [4: 47].

Слишком часто фактором выбора профессии становится «случай» – близость работы к дому, пример товарища, уверенного в правильности единственного выбора, настоятельные рекомендации родителей, имеющих возможность помочь овладеть определенной профессией и т. п.

Анализ психолого-педагогической литературы, изучение и анализ современной ситуации в школе показал, что существуют причины, затрудняющие выбор профессиональных намерений учащихся. Одной из причин является недостаточное знание учащимися мира профессий. Вторая причина – это низкая культура психологических знаний учащихся,

недостаточная осведомленность их о своих способностях, индивидуально-психологических особенностях, склонностях. Третья причина – отсутствие знаний о профессиональной пригодности, затрудняющая выбор учащихся. Многие престижные профессии, которые сегодня выбирают школьники, предъявляют определенные требования к соискателям, о которых выпускники школы не знают. В итоге, окончив то или иное учебное заведение, человек приходит к выводу, что это не та сфера деятельности, которой он хотел бы заниматься [3: 27].

Необходимо, чтобы при выборе профессии молодой человек исходил не только из ближайшей перспективы, но обязательно согласовывал ее с отдаленными жизненными целями, которые могли бы быть реализованы благодаря труду в избранной сфере профессиональной деятельности.

Большая ответственность в правильном выборе профессиональных намерений учащимися лежит на образовательном учреждении. Основная задача руководителей и педагогов – создать условия для открытия каждым учащимся себя, то есть своего потенциала и всех его сторон, организовать процесс, направленный на профессиональное самоопределение личности [3: 19].

Молодой человек должен знать, какие перспективы открывает для него та или иная профессия. Для решения подобных трудностей необходимо проводить в старших классах школ профориентационную работу, которая даст детям представления о той или иной профессии. В профессиональной пропаганде необходимо подчеркивать не только «романтику» профессии, ее общественное значение и благоприятные перспективы. Молодежь должна ясно осознавать и преимущества, и трудности, связанные с выбором профессии, и на основании объективной информации принимать продуманное решение, от которого зависит вся дальнейшая жизнь.

Психологический словарь определяет, «профессиональную ориентацию (профориентацию) как систему мер, направленную на оказание помощи молодежи в выборе профессии». Она по своей сути представляет собой систему мероприятий, направленных на формирование у молодежи профессионального самоопределения, готовности к сознательному и обоснованному выбору профессии в соответствии со своими интересами, желаниями, склонностями, способностями и с учетом имеющихся общественных потребностей в специалистах различного профиля.

При этом в работе необходимо учитывать личностные качества индивида, его способности, уровень самооценки, уровень притязаний, склонности к тому или иному виду деятельности.

Только при правильном профессиональном самоопределении человек сможет реализовать себя, свои способности, и этот процесс будет сопровождать удовлетворенность результатом и самим собой, состояние гармонии с собой и окружающим миром.

Таким образом, профессиональная трудовая деятельность, которой предшествует правильный выбор, один из важнейших факторов, определяющих многое в жизни современного человека.

Список литературы

1. Жуковская В.И. Психологические основы выбора профессии. – Минск, 1978.
2. Климов Е.А. Как выбирать профессию. – М.: Просвещение, 1991.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1982.
4. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в юности. – М.: Педагогика, 1981.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЧИТАТЕЛЯ ДЕТСКОЙ БИБЛИОТЕКИ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Б.М. Умаханова, Э.Н. Якубов, г. Хасавюрт

Общеизвестно, что Дагестан – это «музей» малых народов, каждый из которых вносит лепту в культурное разнообразие, социальную и экологическую гармонию, сотрудничество и взаимопонимание. Сохранение такого полиэтнического состава – это, прежде всего, проблема естественного выживания малочисленных народов и этнических групп.

Основное население города Хасавюрта – представители трех национальных общностей: аварцев, кумыков и чеченцев-аккинцев. Каждая из названных групп – это примерно четверть местных жителей. Их родные языки, культура и традиции изучаются в школах, в городе проводятся фольклорные праздники этих народов, издаются национальные газеты. Органы местной власти обеспечивают проведение государственной политики, направленной на сохранение и развитие национальных культур, оказывают соответствующую финансовую (за счет средств муниципального бюджета и внебюджетных средств) и организационную поддержку.

Четвертую четверть хасавюртовцев составляют малые этнические разрозненно расселенные сообщества, среди которых выделяются лакцы, лезгины, даргинцы и азербайджанцы численностью от 500 до 1000 человек. Им предоставлены квоты в муниципальном самоуправлении, в город приглашаются видные деятели национального искусства, фонды библиотек комплектуются книгами и периодическими изданиями на их языках.

Однако из-за малочисленности детей названных национальностей в образовательных учреждениях не представляется возможным их систематическое обучение родному языку, истории своего народа, его культурным традициям, что ведет к негативным последствиям. На сегодняшний день языковая ситуация у этих народов критическая. Владение родным языком ограничивается бытовым уровнем, незнание родной письменной речи препятствует знакомству с произведениями национальной литературы. Постепенная утрата языка, бытовых традиций, художественных промыслов, фольклора ведет к угасанию этнокультуры малочисленных местных групп.

Озабоченность этими обстоятельствами вызвала естественное стремление сотрудников муниципального учреждения Хасавюртовская город-

ская централизованная библиотечная система оказать информационную защиту от неблагоприятных социальных условий и информационную помощь пользователям библиотек Хасавюрта из числа малых этнических сообществ посредством реализации проекта «Воскресные школы национального языка и литературы как модель информационно-образовательного центра малочисленных народов Дагестана в условиях их ограниченного доступа к культуре».

Четыре воскресные школы (азербайджанская – «Севиль», даргинская – «Куппа», лакская – «Шунудаг» и лезгинская – «Шарвили») стали своеобразными реабилитационными центрами, воспроизводящими социально-психологические структуры малочисленных народов. Они были призваны обеспечить языковую преемственность поколений, укрепить внутрисемейные связи, повысить в целом престиж родного языка. Содержание занятий школ основывалось на национальной культуре народа и обеспечивало в то же время связь с мировой цивилизацией.

На занятиях в воскресных школах подрастающему поколению передавалась информация, отраженная в формах родного языка. Упор делался не на изучение грамматики, а на коммуникативный аспект.

Осуществление проекта стало действенным противовесом негативным последствиям внедрения техногенной цивилизации в сферу жизнедеятельности автохтонного населения. Проект, содействуя нормализации межэтнических отношений, стал одним из средств возрождения культуры малых народов на технологически новой основе. Без современного материального базиса им самим, оставшимся без внешней поддержки, этого добиться бы не удалось.

По мнению специалистов, наблюдавших за ходом работы, участникам проекта удалось обеспечить:

- защиту прав малых народов, предоставление им возможности сделать выбор, позволяющий сохранить свою культурную самобытность, участвуя при этом в политической, экономической и общественной жизни;
- удовлетворение информационных, культурно-образовательных и иных гуманитарных потребностей и интересов представителей малочисленных этносов, связанных с их национальной принадлежностью, предоставление им свободного доступа к национальным культурным ценностям;
- сохранение и дальнейшее развитие традиций взаимодействия дагестанских народов;
- распространение информации о положении, культуре, языках, правах и чаяниях населяющих Дагестан малочисленных народов, создание в обществе атмосферы уважения к их культурным ценностям, традициям и формам социальной организации, осуществление мер просветительского характера с целью искоренения предрассудков, которые могут иметь место по отношению к малым этническим группам;
- внесение корректив в существующую практику территориального распределения культурного потенциала, особенно в отдаленной от центра провинции – средоточии историко-культурного наследия коренных народов.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СТАНОВЛЕНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

К.А. Халатян, г. Ставрополь

В современных условиях становления демократического общества вопрос активизации и развития творческих способностей каждого человека стоит особенно остро. Общество испытывает настоятельную потребность в социально активных членах, творческих личностях. Творчество – высшая форма активности и самостоятельной деятельности человека, отличающаяся социальной значимостью, новизной, оригинальностью. Состоянием творчества должны быть проникнуты все сферы деятельности человека в целях его развития. Интерес к становлению творческой личности приобрел в настоящее время особое значение в связи с развитием науки и техники и необходимостью подготовки специалистов, способных решать возникающие перед ними все более сложные задачи. В условиях гуманистической образовательной тенденции творческое развитие личности рассматривается как важнейшая задача. Сегодня дети сталкиваются с качественно новыми условиями бытия, необходимо постоянно решать новые жизненные задачи. Проблема становления творческой личности со всей очевидностью отражает необходимость формирования у подрастающего поколения опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений, стремления реализовать свои потенциальные возможности. Ее решение объективно требует качественно нового подхода к организации образовательного процесса, и именно с определения роли учителя в становлении творческой личности.

Творчески работающий учитель – это учитель, результат деятельности которого отличается качеством, новизной, оригинальностью, уникальностью. Ему присуща творческая самостоятельность, умение предвидеть и прогнозировать развитие педагогического процесса [8: 21].

Ориентируясь на творчество учителя, школьник понимает, что окружающий мир бесконечно богат и может быть осмыслен с самых разных позиций, что часто на один вопрос можно дать огромное количество альтернативных ответов, что может быть множество мнений по тому или иному поводу и каждое должно цениться, уважаться, приниматься к сведению, что мир позволяет утвердить в общении учителя и ученика как оптимальную форму – диалог, где кругозор учителя взаимодействует с кругозором ученика, и процесс обучения протекает на личностно-значимом уровне, превращаясь в межличностный процесс [1: 179].

В процессе взаимодействия имеет место не просто усвоение одной стороной точки зрения другой, но уточнение, исправление, обогащение и развитие ее собственными идеями. По мнению А.С. Майданова «... процесс рассуждения развивается у каждого из участников не только за счет принятия мыслей другого, но и за счет идей, стимулированных в каждом из них этими мыслями». Данный процесс может представлять из себя

субъект-субъектное взаимодействие учителя и ученика, превращая учебное сотворчество в фактор развития гуманных отношений. В нем школьник становится соавтором учебного процесса, который творит учитель [4]. Подтверждение этому мы находим в работах В.А. Сластенина [9], который отмечает, что оригинальные решения дают желаемый эффект лишь в той мере, в какой они опираются на сотворчество ученика, а сотворчество, как отмечает Е.Н. Ильин, дает школьнику право на свой темп, свой путь и свой потенциал возможностей и «возвращает» его на урок духовного равноправия, где воспитывается творческая личность [6].

Существуют следующие правила, позволяющие реализовать сотворческие субъект-субъектные отношения учителя и ученика.

1. Педагог должен, насколько это, возможно, постоянно развивать собственные творческие способности и педагогическое мастерство.

2. Педагог должен развивать демократический стиль общения со всеми учениками.

3. Педагог должен обеспечить условия, средства для развития творческих способностей и других качеств личности ученика; чаще вести совместные поиски новых идей, обсуждения оригинальных методов решения творческих задач [3: 335].

Итак, сотворчество в учебной деятельности предполагает:

- 1) субъект-субъектное взаимодействие;
- 2) создание и сохранение участниками творческого процесса, атмосферы творчества;

- 3) формирование индивидуального стиля деятельности и самовыражения каждого из субъектов взаимодействия.

Процесс формирования творческой личности при всей его индивидуальности и неповторимости не стихийный, а управляемый, регулируемый, результативность и успешность которого зависит от ряда дидактических условий, а именно:

- 1) максимальное раскрытие возрастных особенностей учащегося;
- 2) творческий потенциал учителя, сотворчество, диалогическое взаимодействие субъектов учебного процесса;
- 3) создание творческой атмосферы.

Важным является то обстоятельство, что творческая атмосфера требует прежде всего: свободы мысли и самопроявления, нацеленности на восприятие нового и необычного; поощрения независимости и самостоятельности суждений; воспитания любознательности, способности мыслить нестандартно; повышения значения ответа; организации ситуаций успеха; педагогического такта; оптимистического настроения в творческой учебно-познавательной деятельности; творческого общения как субъект-субъективного взаимодействия школьников [5: 64-67].

Творческое становление учащегося, раскрытие его творческих способностей происходит через сотворчество с талантливой, творческой личностью. Проявление у ребенка творческого начала может стать стабильным под влиянием общения с творческими взрослыми людьми, в том числе

под влиянием творческого учителя [2]. Так Н.В. Косенко выделяет группу учителей, характеризующихся высокой творческой направленностью. Для них характерен такой уровень проникновения в профессию, при котором «мир работы» и «мир информации» оказывается тесно связанным [10: 34]. Опыт творчески работающего учителя характеризуется высокой психологической культурой, основными элементами которой являются, способность понимать других людей, умение адекватно эмоционально реагировать на их психологическое воздействие [8: 20].

Список литературы

1. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988.
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. – Кн. 1. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972.
5. Дроздикова Л.Н. Творческая самореализация старшеклассников в условиях системно-целевой дифференциации обучения: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – М.: РГБ, 2002.
6. Ильин В.С. Формирование личности школьника целостный процесс. – М.: Педагогика, 1988.
7. Майданов А.С. Искусство открытия: Методология и логика научного творчества. – М., 1993.
8. Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия): Монография. – М.: «Педагогический вестник», 1997.
9. Сластенин В.А. Формирование профессиональной компетентности учителя в системе теоретических и практических занятий по педагогике / Сочетание теоретических и практических занятий по педагогике как условие формирования учителя в педвузе: Сборник научных трудов. – М., 1981.
10. Учитель: крупным планом. – Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / Под общ. ред. С.Г. Вершловского. – СПб., 1991.

БИЛИНГВИЗМ КАК ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Л.В. Халыпина, г. Ставрополь

Билингвизм стал одним из самых ярких явлений межкультурной коммуникации, определяемой как «общение людей, представляющих разные культуры»[1].

По данным ряда исследователей, билингвов в мире больше, чем монолингвов. Известно, что к настоящему моменту детский билингвизм охватывает почти половину детей на нашей планете и эта тенденция будет расти.

В научной литературе до сих пор нет единого понимания термина «двухязычие» или «билингвизм». Билингвизм, будучи многоаспектной про-

блемой, является предметом изучения различных наук. Исходя из предмета своего исследования и для достижения своих специальных целей, различные науки по-разному определяют понятие билингвизм.

Согласно общепринятым представлениям, билингвизм (двуязычие) – это свободное владение двумя языками одновременно. Считается классическим определение У.Вайнраха, где автор утверждает, что билингвизм – это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения [6: 11].

Следует отметить, что в лингвистике нет единого мнения и существует множество определений билингвизма. Одни ученые называют его «практикой попеременного пользования двумя языками»; для других двуязычие – «владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения. Третьи рассматривают его «как в равной мере хорошее владение двумя языками» или «хотя бы приблизительно одинаково свободное пользование различными языками в любой обстановке, в том числе и в семье», обладание «способностью пользоваться двумя языками как родными», «владение двумя языками в совершенстве» или как умение «творчески строить свою речь, принадлежащую вторичной языковой системе» [4: 26].

М. Сигуан и У.Ф. Макки предлагают «называть двуязычным того человека, который кроме своего первого языка в сравниваемой степени компетентен в другом языке, способен со схожей эффективностью пользоваться в любых обстоятельствах тем или другим из них» [3: 11].

Анализ различных подходов и точек зрения, позволил выявить общее в понимании данной дефиниции. С лингвистической точки зрения проблема билингвизма заключается в том, чтобы описать те языковые системы, которые затрудняют одновременное владение ими, проанализировать структуры и структурные элементы этих языков, их взаимодействие и взаимовлияние на разных уровнях языка: фонологическом, морфологическом, синтаксическом, лексическом, стилистическом. Изучением лингвистического аспекта билингвизма занимались Т.А. Бергаев, Е.М. Верещагин, Ю.А. Жлуктенко, Ю.В. Розенцвейг, М.М. Михайлов, Н.А. Катагощина и др.

Как отмечает В. Маккей, «билингвизм нельзя описать только в рамках лингвистики. ... Лингвистику интересует билингвизм лишь настолько, насколько он способен объяснить происходящее в языке, поскольку язык, а не индивид является собственно предметом этой науки» [5: 555].

С лингвистическим аспектом билингвизма тесно связан литературоведческий аспект – изучение речевых характеристик персонажей в художественных произведениях, анализ художественной литературы, созданной писателями-билингвами и воспринимаемой билингвальными социумами.

Значительное внимание двуязычию (билингвизму) уделяется в социолингвистике. Ученые-социолингвисты изучают распространение билингвизма среди различных социально-профессиональных групп многонациональных коллективов, использование билингвизма в различных сфе-

рах общественной жизни, воздействие на двуязычие экстралингвистических факторов, функционирования языка в определенных социальных условиях (Ю.Д. Дешериева, М.В. Дьячкова, Ф.П. Филина, Г. Кремнитца и др.). Широкое распространение получила точка зрения В.Н. Ярцевой, согласно которой под двуязычием понимается «способность отдельного индивидуума, или народа в целом, или его части общаться (добиваться взаимопонимания) на двух языках [2].

Социологический (социолингвистический) аспект билингвизма определяет условия возникновения двуязычия, объем общественных функций и сфер применения каждого из контактирующих языков, а также требует установления границ максимального и минимального проявления «языковых контактов» (У. Вайнрайх).

В психологии билингвизм рассматривается под углом зрения механизмов производства речи, исследуется специфика речевых психофизиологических механизмов человека, использующего в общении две языковые системы. Психологический аспект билингвизма исследовали Л.С. Выготский, Е.М. Верещагин, Н.В. Имедадзе, А.А. Леонтьев, И.А. Петухова, З.М. Хизроева и др.

В психолингвистике значительное внимание уделяется изучению воздействия билингвизма на мышление индивида, изучаются механизмы, как производства, так и восприятия речи.

Ученые-педагоги, опираясь на результаты исследований психологов, социологов, лингвистов предлагают методы изучения процесса овладения и владения двумя языками в условиях билингвизма, разрабатывают систему методов обучения двум языкам. В рамках педагогического аспекта билингвизма рассматриваются также следующие проблемы:

- психолого-педагогические предпосылки формирования билингвизма;
- мотивационные условия формирования билингвизма;
- взаимовлияние речевого развития на родном и иностранном языках. Исследованию проблемам билингвизма с точки зрения педагогики посвящены труды В.А. Аврорина, Р.Ю. Барсука, Р.К. Миньяр-Белоручева, Т.М. Савельевой, М.Н. Певзнера, А.Г. Ширина, М.М. Фомина, В.С. Худницкого, Л. Вайсгербера, Ф.-Р. Веллера, В. Бутцкамма, А. Тюрманна, Эрнста и др.

Важно отметить, что билингвизм редко выступает как некая данность или абстрактная возможность отдельного человека, групп людей или целого народа общаться на двух языках. Безусловно, двуязычие предполагает стремление к достижению взаимопонимания на двух языках, причем степень взаимопонимания может быть различной.

Таким образом, билингвизм представляет собой сложный историко-культурный феномен, обусловленный целым рядом как объективных, так и субъективных факторов и обстоятельств. Каждый из аспектов билингвизма выступает как междисциплинарная проблема, требующая усилий ряда смежных наук.

Список литературы

1. Агапова Т. Билингвизм: чудо или реальность? // <http://abvgd.russian-russisch.info/articles/13.html>
2. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
3. Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие / Пер. с фр. – М.: Педагогика, 1990.
4. Шубин С.В. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в вузе: Дисс. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2000.
5. Mackey, W.F., A description of bilingualism. In: J.A. Fishman (ed.), Reading in the sociology of Language. – Den Haag: Mouton 1977.
6. Weinreich U. Languages in contact. – New York, 1953.

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ

Е.П. Хорошилова, г. Ставрополь

Проблема социальных конфликтов давно привлекает внимание как зарубежных (А. Адлер; Ш. Боуэр; М. Дойч; Г. Зиммель; Г. Келман; Д. Раппопорт; Д. Скотт; К. Томас; Л. Томпсон; Р. Фишер; З. Фрейд; К. Хорни; М. Шериф; К.Г. Юнг; У. Юри и др.) так и отечественных ученых (В.И. Андреева, А.Я. Анцупов, А.С. Белкин, Ф.М. Бородкин, Н.В. Гришина, А.И. Донцов, А.В. Дмитриев, В.В. Дружинин, Д.П. Зеркин, Игнатенко М.С., А.К. Маркова, М.М. Рыбакова, Н.В. Самоукина и др.).

Сравнительно недавно, с 60-х годов XX века, в психолого-педагогической литературе стали разрабатываться такие понятия как «компетентность» и «компетенция».

Поскольку современное общество предъявляет повышенные требования к личности и профессиональной деятельности специалистов в различных сферах, то в настоящее время усиливается научный интерес к проблематике *конфликтологической компетентности*, что в немалой степени объясняется с одной стороны повышением общего уровня конфликтности современного общества и воплощением гуманистической тенденции в науке с другой стороны.

Идеал современного человека ориентирован на сотрудничество и конструктивное взаимодействие, таким образом, идеализированный образ нашего современника содержит в себе черты сформированной конфликтологической культуры.

В.И. Панов считает, что «компетенция» это психологические образование, выступающее основой компетентности как результата образования.

В работах И.А. Зимней «компетентность трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека».

Психологические исследования, посвященные проблеме конфликтологической компетентности, проводятся не так давно.

Традиционно наибольшее внимание данной проблематике уделяется в психологии профессиональной деятельности, где исследования конфликтологической компетентности занимают важное место в изучении деятельности руководителя и становлении профессионала.

В отечественных психологических исследованиях используются содержательно близкие понятия: «конфликтная компетентность» (Л.А. Петровская, Б.И. Хасан) «конфликтологическая компетентность» (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Л.Н. Цой, М.С. Игнатенко) «Конфликтоустойчивость» (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов).

Л.А. Петровская определяет конфликтную **компетентность** как «прежде всего, освоение позиции партнерства на фоне владения, конечно, и другими поведенческими стратегиями тоже». Конфликтная компетентность – это одна из ведущих характеристик личности и составная часть общей коммуникативной компетентности. Весьма важной является позиция Л.А. Петровской, согласно которой «основной гуманистический критерий конфликтной компетентности – это такое завершение конфликта, такой выход из него, который сопровождается личностным развитием участников, их самореализацией».

Б.И. Хасан считает, что конфликтная компетентность представляет собой синтез теоретических знаний о конфликте как социально-психологическом феномене, осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте, умений реализовать эти стратегии в конкретных жизненных (профессиональных) ситуациях. Конфликтная компетентность является одной из важнейших общих характеристик профессионализма, и, прежде всего, в гуманитарных областях деятельности.

В работах Л.Н. Цой конфликтологическая компетентность – это способность действующего лица (организации, социальной группы, общественного движения и т.д.) в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта. Она представляет собой уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации.

В работах А.Я. Анцупова используется понятие конфликтоустойчивость личности как специфическое проявление психологической устойчивости. Конфликтоустойчивость это способность человека оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтно решать проблемы в отношениях с другими людьми, а в конфликтной ситуации приходиться к оптимальному разрешению конфликта. Высокий уровень конфликтоустойчивости предполагает грамотные действия и поведение в конфликтных ситуациях, оптимизацию взаимодействия в конфликте, недопущение втягивания себя

в эскалацию конфликта, сосредоточение усилий на конструктивных действиях. Разработка понятия конфликтоустойчивости данным автором наиболее направлена на внутреннюю среду человека, а не на сформированные механизмы и знания разрешения конфликта.

Таким образом, большинство исследователей сходятся во мнении, что конфликтологическая компетентность является составляющей коммуникативной компетентности и, входя в ее состав, оказывает существенное влияние на профессиональную компетентность многих специалистов. С другой стороны, само понятие конфликтологической компетентности имеет разные оттенки в зависимости от автора, что, конечно же, требует уточнения и даже разработки нового, наиболее общего понятия. На данном этапе исследования проблемы конфликтологической компетентности требуется обобщение теоретических и прикладных исследований в данной области, а также целостный анализ конфликтологической компетентности и всех ее составляющих

Список литературы

1. Бабосов Е.М. Конфликтология: Учебное пособие. – Минск: Тетрасистем, 2000.
2. Дмитриев А.В. Конфликтология. – М: Гардарики, 2000.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

А.В. Шумакова, г. Ставрополь

Обращение к антропологическим идеям в настоящее время обусловлено необходимостью более глубокого осмысления сущности человека в контексте его воспитания и развития, так как зачастую в образовательном пространстве учебного заведения целостная личность не всегда является исходным и центральным пунктом педагогической рефлексии.

Анализ теоретических исследований Б.Г. Ананьева, Б.М. Бим-Бада, Е.И.Исава, А.Н.Орлова, О.Е. Кошелевой, В.В Куликова, В.И. Максакова, В.А. Сластенина, В.И. Слободчикова и др. позволяет определить, что в современной науке созданы реальные предпосылки для рассмотрения антропологических доминант как системообразующей основы функционирования образовательного пространства в условиях динамично развивающегося социума. Это отражает основные требования Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года; Национальной образовательной стратегии-инициативы «Наша новая школа»; Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы.

Антропологические доминанты обеспечивают интеграцию знания из разных человековедческих наук, и, прежде всего, философской антро-

пологии, как наиболее общей науки о человеке (П.С. Гуревич, Б.В. Емельянов, К.Н. Любутин, А.П. Огурцов, Б.Ф. Марков, С.Л. Слободнюк, А.С. Чупров и др.).

Для эффективного функционирования образовательного пространства учебного заведения принципиальное значение приобретает широкое понимание философской антропологии как целостного историко-философского знания о человеке, который рассматривается как объект и субъект познания, как уникальное, свободное, целостное существо, имеющее телесно-душевно-духовную организацию (П.С. Гуревич, Б.В. Емельянов, Б.Ф. Марков, М.С. Каган, А.С. Чупров и др.). В результате, с позиций теории целостного человека, ключевая категория педагогической антропологии трактуется следующим образом: Человек это –

- открытая, саморазвивающаяся и адаптирующаяся к внешней среде космопсихосоциобиологическая система, обладающая гибкостью биологической организации, специфичностью во всех основных уровнях, особым анатомическим строением, специфическими генетическими и физиологическими качествами;

- сложная психологическая система, обладающая совокупностью психических функций;

- историческое и общественное существо, создатель и носитель человеческой культуры, сложный целостный феномен, обладающий единством души и тела, разума и воли, рационального и иррационального в конкретно-исторических условиях;

- существо, обладающее способностью к воспитанию и самовоспитанию, образованию и самообразованию, потребностью в знаниях, в освоении окружающего мира;

- житель планеты «Земля» и Космоса, венец космической эволюции;

- духовное существо, абсолютная ценность.

Методологический и педагогический плюрализм означает множественность философских концепций, в той или иной степени затрагивающих проблемы человека (социологические, экзистенциалистские, прагматические, феноменологические, герменевтические и т.д.), которые ученые Б.М. Бим-Бад, И.Ф. Исаев, Л.М. Лузина, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др. включают в теоретические основы педагогики. Соответственно, педагогические исследования не могут быть ограничены тем или иным философско-антропологическим подходом, в частности, только «понимающим» (герменевтическим) подходом, как это, например, предлагает Л.М. Лузина. Однако в педагогических исследованиях последних лет по-прежнему доминирует односторонний философско-антропологический подход, абсолютизируется какая-то одна антропологическая идея (социальная, биологическая, духовная, культурная и т.д.), которая возводится до уровня единственной, определяющей сущность человека и процесс его воспитания. Если раньше делался акцент на социологическом антропологическом подходе и социальной адаптации личности, то сегодня преобладает подход, направленный на

воспитание «человека духовного» в процессе его самопознания, саморазвития и самоопределения (Е.И. Артамонова, Р.А. Безрукова, М.А. Лукацкий и др.). Вместе с тем, ученые В.А. Караковский, Д.В. Григорьев, И.Д. Демакова, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова говорят о многообразии гуманитарных подходов. Множество философских учений о человеке и сформировавшихся на их основе различных представлений о личности предопределяет вариативность взаимосвязанных философских и педагогических антропологических подходов к исследованию и практике отечественного образования. Различные антропологические идеи и концепции, которые включает в себя современная философская антропология, не могут напрямую переноситься не только в теорию, но и непосредственно в массовую педагогическую практику, как это было в советский период. Они должны быть педагогически осмыслены и адаптированы применительно к педагогике с учетом специфики развития личности. В связи с этим, весьма актуальной видится проблема интерпретации и «трансплантации» педагогической антропологией вариативных философско-антропологических идей, выявления их взаимосвязи с педагогическими концепциями, оказавшими заметное влияние на педагогическую практику, их критического анализа с целью определения наиболее продуктивных из них. Для этого необходим системный синтез разнообразных антропологических идей, имплицитно присутствующих в тех или иных педагогических концепциях с точки зрения диалектической целостности уникальной и многогранной природы образующегося и образуемого как единства объективного и субъективного, социального и индивидуального, телесного и духовного.

Использование антропологических идей для оптимального функционирования образовательного пространства учебного заведения, в основе которого лежит *концепция жизненного цикла*, можно объяснить на основе следующих положений:

Во-первых, педагогическая антропология является философией образования и определяет цели, ценности, исторические смыслы образования как особого культурно-исторического и социального института (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев). Педагогическая антропология представляет собой целостное учение о становлении и развитии человека в образовании.

Во-вторых, педагогическая антропология ориентирует не только на изучение науки, а на обучение этой науке других, обеспечивает понимание процесса познания как сотворчества, стимулирует инициативность, креативность, самостоятельность, ответственность субъектов образовательного процесса.

В-третьих, сам процесс изучения педагогической антропологии призван формировать способы и средства деятельности, создавать условия для полноценного развития личности. Изучение педагогической антропологии имеет направленность на интеграцию теории и практики, формирование опыта творческой деятельности.

Антропологические доминанты позволяют учитывать вариативные возможности образовательного пространства учебного заведения в разностороннем развитии личности и обеспечивать целостность отечественного образования как единой системы, создающей условия для саморазвития и самоактуализации личности. В контексте антропологического подхода проанализировано содержание понятия «образовательное пространство вуза» как социально-педагогический феномен, который:

- отражает территориальный аспект организации деятельности различных образовательных систем, обеспечивает формирование у человека полифункциональных знаний в единстве с практическим опытом;
- порождает множество отношений и связей в сфере различных типов деятельности;
- способствует осознанию субъектами разнообразных образовательных предложений и значимого социального опыта, задаваемого образовательным окружением.

Антропологические доминанты функционирования образовательного пространства учебного заведения позволяют в качестве его сущностных характеристик выделить такие параметры как: открытость, событийность, образовательная протяженность, динамичность, многомерность и интенсивность образовательной информации, обеспечивающей создание многообразных условий для определения траектории личностного развития субъектов. Важным концептообразующим элементом образовательного пространства является наличие индивидуального, личного «места» для развития и саморазвития субъекта во всех его духовных и культурных ипостасях.

Под антропологическими доминантами мы понимаем смысловые акценты, заложенные в основу организации и функционирования образовательного пространства учебного заведения, обеспечивающие:

- уравновешенное развитие всех сфер человека: интеллектуальной, морально-волевой, физической, эстетической, эмоционально-чувственной, духовно-нравственной, креативно-творческой и др.;
- проявление способности человека в рамках образовательного пространства учебного заведения к продуктивному диалогу с прошлым, будущим, настоящим; с самим собой; с социокультурным окружением; с природой;
- комплексное решение педагогических задач на каждом этапе социализации, включающей диалектически связанные процессы адаптации, интеграции, индивидуализации и персонификации;
- реализацию потребностей личности в выборе разнообразных образовательных траекторий, учитывающих её индивидуальные возможности и разнообразные варианты самоопределения, выбора своего «Я»;
- состояние функционального комфорта всех участников образовательного пространства учебного заведения;
- направленность человека на осознание качественной уникальности своего «Я», на достижение цели «быть самим собой» (Э. Фромм), на

восстановление единства и равновесия между ним и внешним миром (природой, обществом, другими людьми), на установление внутреннего равновесия;

· создание условий для раскрытия половыхозрастных, социальных и индивидуальных особенностей, потребностей, возможностей и духовных ценностей личности, которые учитываются при выборе целей, задач, содержания, методов организации педагогического процесса в образовательном пространстве учебного заведения.

Таким образом, рассмотрение сущности антропологических доминант позволяет признать в качестве приоритета в образовательном пространстве учебного заведения ориентацию на развитие личности, её потребности в разнотипной личностной самореализации, автономности, независимости, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции и т.д. Это положение, в свою очередь, требует понимание того, что личность – это уникальное, свободное, целостное существо, она не формируется по частям: никакая сторона, грань личности (какой бы многогранной она ни была) не формируется в отдельности от других, при этом количество граней разносторонности не имеет максимума. Поэтому любая из проектируемых и реализуемых педагогических ситуаций в образовательном пространстве должна иметь комплексный (многогранный) характер, а её результат может анализироваться только относительно всей структуры личности.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

С.Д. Язвинская, г. Ставрополь

Математика на сегодняшний день – это не только явление общечеловеческой культуры, но и одна из наиболее важных областей знания современного человека, живущего в условиях всеобщей информатизации. В основе прикладных наук, связанных с использованием компьютера, лежит математика, и повсеместное использование техники требует от каждого определенного минимума математических знаний. При этом среди большинства родителей и даже педагогов распространено достаточно фатальное отношение к развитию математических способностей учащихся: считается, что математические способности либо даны, либо нет. Возможно, такое отношение сложилось из-за отсутствия сколько-нибудь концептуально обоснованных методик, да и крайней разноречивости взглядов на само понятие «математические способности». Анализ состояния проблемы формирования и развития математических способностей показывает, что большинство исследователей, как отечественных, так и зарубежных (А.Н. Колмогоров, В.А. Крутецкий, З.И. Калмыкова, Д. Пойа, К.А. Рыбников и др.) связывают её не с содержательной стороной самого предмета, а с процессуальной стороной мыслительной деятельности, «качествами ума».

В.А. Гусев, исследуя психолого-педагогические основы обучения математике, приходит к выводу, что важными особенностями учащихся, которые необходимо учитывать при обучении математике в школе, является система различий, связанная с их индивидуальными качествами, и, в том числе, с половыми различиями [1]. К сожалению, эта сторона различий практически не учитывается, не смотря на очевидность того факта, что мальчики и девочки в разном возрасте имеют различные качества обучаемости, мотивации, развития, самооценки, способностей. Психологические исследования доказывают, что незнание учителем взаимодействия факторов гендерного развития отрицательно влияет на процесс обучения. Учитель должен очень внимательно относиться к этим фактам, которые психологи называют «половозрастной дифференциацией», тем более, что она уже дает определенный материал для диагностики математических способностей, о чем свидетельствуют, в частности, исследования И.С. Кона [2]. Среди существенных гендерных различий ученый называет различия в эмоциональных реакциях, самосознании и самооценке, качествах обучаемости. Однако, на наш взгляд, наиболее значимым фактором в обучении математике являются различия в способности к пространственной ориентации. А.В. Крутецкий, исследуя проблему математических способностей, выделяет ряд компонентов, составляющих структуру этих способностей. Одним из обязательных компонентов он называет способности к пространственным представлениям [3]. Действительно, способность к пространственной ориентации отражает важные математические параметры: умение сложить в уме картину, отражающую форму предмета, его размеры, координаты, движение и географию. Сюда же относится способность мысленно вращать предмет в пространстве, видеть его в трехмерной перспективе и мысленно прокладывать маршрут на местности.

К.П. Бенбоу при исследовании способностей к пространственной ориентации отмечает, что уже к четырем годам разница между мальчиками и девочками достаточно велика. Было установлено, что девочки мысленно отлично видели в двух измерениях, а мальчики – в трех. В трехмерных видеотестах мальчики по способности к ориентации превосходили девочек в отношении 4:1, и девочки с наивысшим уровнем способностей уступали мальчикам с самым низким уровнем. И.С. Кон пишет: «Мальчики, начиная с подросткового возраста, превосходят девочек в решении пространственно-зрительных задач и в математических способностях (здесь их преимущество проявляется, начиная с 12-13 лет)...» Всё это не случайно. Сканирование мозга показывает, что пространственная ориентация связана с функционированием фронтальной части правого полушария у мальчиков и является одной из самых сильных способностей. В женском мозгу за пространственную ориентацию отвечают оба полушария, а отдельной области, поддающейся измерению, не обнаружено. Сбалансированность обоих полушарий у девочек позволяет проявляться боль-

шему диапазону способностей, а мальчики превосходят девочек в способности воспроизвести схему, карту, собрать набор трехмерных предметов, и, конечно, в решении задач, связанных с математическими расчетами и требующими математического обоснования.

Всё это нельзя не учитывать, если говорить о развитии учащихся в целом и о развитии у них таких специальных способностей, как математические. Необходимо сломать стереотип о возможности или невозможности успешного математического развития, и на основе глубоких знаний индивидуальных и гендерных особенностей учащихся так выстраивать процесс обучения математике, чтобы добиваться от всех достаточно высокого уровня успеваемости в изучении этого ведущего учебного предмета в школе.

Список литературы

1. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике. – М., 2003.
2. Кон И.С. Психология старшеклассников. – М., 1980.
3. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М., 1998.

РАЗДЕЛ 2.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОУ

Э.Н. Антонелене, И.А. Диденко, Е.Н. Францева, г. Ставрополь

Изучение детской одаренности как психического явления изначально актуализировано образовательной практикой. В развитии этой интегральной личностной характеристики образование выступает как один из ведущих факторов. Исследование специфики его воздействия на процесс развития детской одаренности традиционно рассматривается как одна из важнейших задач психологии и педагогики. В современном мире очень актуальны проблемы выявления, диагностики, прогноза, формирования, обучения и развития одаренных и талантливых детей. Правильное построение взаимоотношений одаренного ребенка с окружающим миром позволит ему наиболее полно проявить свои способности.

Познавая в творческой деятельности окружающую действительность, ребенок проявляет эмоционально-эстетическое отношение к ней, чувствует себя «активным деятелем», постоянно открывающим что-то новое (Л.А. Венгер [2]). Этим обосновывается одна из актуальных проблем педагогической науки – обновление сложившейся системы дошкольного образования с позиции личностно-ориентированного подхода к развитию творчества детей в различных видах деятельности. Её исследование способствует новому осмыслению теоретических положений и практики творческой деятельности дошкольных образовательных учреждений, направленных на развитие ребёнка, его творческих способностей, его особого отношения к жизни, к обществу, к ценностям искусства и культуры.

В психолого-педагогических исследованиях отмечаются огромные потенциальные возможности развития детей дошкольного возраста, которые не всегда используются в достаточной степени (Д.Б. Богоявленская [7], Н.А. Ветлугина, Л.И. Гурова, В.В. Давыдов [1], В.Т. Кудрявцев [3], В.А. Петровский, Н.Н. Поддяков, и др.).

Анализируя современное состояние проблемы развития творчества, следует отметить, что особенно актуальным является нахождение путей раннего развития потребности в нём, формирования субъектного твор-

ческого опыта в рамках компетентности ребёнка дошкольного возраста. В настоящее время психолого-педагогическая наука рассматривает проблемы гуманизации образования с позиций раскрытия духовного потенциала личности (А.Д. Алфёров, Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов [1], Е.В. Квятковский, Т.С. Комарова, И.Б. Котова, С.В. Кульневич, Б.М. Неменский, С.В. Петерина, В.А. Петровский, Р.М. Чумичева, Е.Н. Шиянов и др.), который в значительной мере реализуется в творческой деятельности путем представления свободы выбора её содержания и способов самореализации (Л.А. Венгер [2], А.В. Запорожец, В.С. Кузин, В.Т. Кудрявцев [3], А.Н. Леонтьев, А.А. Мелик-Пашаев [6], В.С. Мухина, Б.М. Неменский, Н.П. Сакулина).

Характеризуя виды детской деятельности, Л.А. Венгер пишет, что их «отличительной чертой является постоянное возникновение в них новых для ребёнка условий, требующих не простого воспроизведения полученного опыта, а творческого подхода». В старшем дошкольном возрасте, как отмечали Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, В.С. Мухина, проявляется избирательный интерес к содержанию самостоятельной деятельности. Дети уже способны мотивировать свой выбор, их увлекает содержание, идея, они умеют оценивать сделанное. Содержание творческой работы во многом определяется богатством детского воображения.

В качестве отдельного направления исследований одаренности может быть выделен личностный подход. В рамках этого подхода исследуются характерологические, эмоциональные, мотивационные, коммуникативные качества личности одаренных людей, в результате чего создается их обобщенный личностный портрет.

К синтетическому подходу в отечественной психологии могут быть отнесены исследования Д.Б. Богоявленской [7], для которой основным показателем творческой активности является интеллектуальная активность, сочетающая в себе два компонента: познавательный (общие умственные способности) и мотивационный. Критерием проявления творческой активности является характер выполнения человеком предлагаемых ему мыслительных заданий.

Непрерывность творческого, интеллектуального и личностного развития ребенка показана в работах Н.С. Лейтеса [4: 35-38], уделяющего особое внимание роли возрастных особенностей в творческом развитии ребенка.

Подход к одаренности как к интегральному явлению был осуществлен А.М. Матюшкиным [5: 24-27], выдвинувшим концепцию одаренности как общей психологической предпосылки творческого развития. В соответствии с этой концепцией выделяются следующие структурные компоненты одаренности: доминирующая роль внутренней мотивации; исследовательская творческая активность, выражающаяся в постановке и решении проблем; возможность достижения оригинальных решений; возможность прогнозирования решения; способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки.

Указанные исследования представляют собой существенный вклад в изучение проблемы творческой активности и позволяют понять многие механизмы интеллектуального творческого акта ребенка. Характеристики творческой активности, с нашей точки зрения, не предметны (в смысле наличия продукта – материального или идеального), а процессуальны, так как творческая активность рассматривается как процесс выявления собственной индивидуальности. Основными процессуальными характеристиками творческой активности являются следующие: а) творческая активность разворачивается в процессе субъект-субъектного взаимодействия; б) творческая активность всегда в той или иной форме адресована другому человеку.

Для обеспечения возможностей эмоционального самовыражения используются ощущения всех сенсорных модальностей: запах, вкус, цвет, тактильные, звуковые, зрительные ощущения. Дети обучаются распознавать свои ощущения во всех этих модальностях и выражать их вербально. Средством развития творческой активности, помимо всего прочего, такое обучение является еще и потому, что ребенок видит возможность реагировать по-разному на одну и ту же ситуацию. В результате ломка шаблонов эмоционального реагирования обеспечивает возможность выработки собственного, индивидуального, неповторимого репертуара эмоционального реагирования.

Для оснащения детей средствами эмоционального самовыражения может использоваться различный материал: литературные произведения, проблемные ситуации, драматизация ситуаций, придуманных детьми, конфликтные ситуации из жизни или литературы, различные игры. Все эти понятия направлены на развитие у детей умения распознавать и выражать собственные эмоциональные состояния.

Согласно концепции А.М. Матюшкина [5: 24-27] творческий путь познавательного процесса предполагает внутреннюю мотивацию как основное условие, необходимое для проявления творческих возможностей, к обнаружению проблем, поиску оригинального решения и саморегуляции процесса, образному представлению и воображению.

Предлагаемая концепция А.М. Матюшкина [5: 24-27] позволяет преодолеть односторонние представления о высших способностях как преимущественно интеллектуальных; позволяет раскрыть одаренность как общее основание творчества в любой профессии. Эта концепция дает возможность использовать накопленный научный материал для психологической помощи одаренному ребенку, психологической подготовки творческого учителя, способного помочь творческим детям, психологической помощи родителям, воспитателям творческих детей.

Структура творческой одаренности в качестве компонентов включает: а) доминирующую роль познавательной мотивации, б) исследовательскую творческую активность, выражающегося в обнаружении нового, в постановке и решении проблем, в) возможности достижения оригинальных решений, г) возможности прогнозирования и предвос-

хищения, д) способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки.

Она совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творческое развитие человека. Внешние проявления творчества многообразны: более быстрое развитие речи и мышления, ранняя увлеченность музыкой, рисованием, чтением, счетом; любознательность ребенка, исследовательская активность.

Структурным компонентом творческого потенциала ребенка являются познавательные потребности. У одаренного ребенка познавательная мотивация выражается в форме исследовательской, поисковой активности и проявляется в более низких порогах к новизне стимула, обнаружению нового в обычном. Реализация исследовательской активности обеспечивает ребенку произвольное открытие мира, преобразование неизвестного в известное, обеспечивает творческое порождение образов.

По мере творческого развития одаренного ребенка исследовательская активность преобразуется в более высокие формы и выражается как самостоятельная постановка вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному. Расширяется исследовательский диапазон, появляется возможность к исследованию непосредственно не данного, определению отношений причин и следствий. С этого этапа основным структурным компонентом одаренности ребенка становится проблемность, выражаясь в поиске несоответствий и противоречий. Трудность открытия нового выражается в преодолении сложившихся стереотипов. Решение такой «нерешаемой» проблемы составляет акт творчества и рассматривается как результат интуитивного использования побочных продуктов деятельности, латеральных форм мышления. Оригинальность составляет неперенный структурный элемент одаренности. Она выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого решения и определяется преобразованием заданной проблемы в собственную проблему, отказом от стандартных очевидных гипотез.

Общая одаренность выражается в более быстром обнаружении решения. Эффективность поиска определяется мерой предвосхищения, антиципации каждого последующего шага решения, прогнозирования его последствий. Глубина предвосхищения составляет необходимый компонент общей одаренности. Интегральным метакогнитивным элементом одаренности является оценочная функция всех сложных психологических структур. Способность к оценке обеспечивает возможности самоконтроля, уверенности одаренного, творческого ребенка в самом себе, в своих способностях, определяя этим его самостоятельность, некомформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества.

Творческие возможности человека проявляются очень рано. Самый интенсивный период его развития – 2-5 лет. В этом возрасте закладывается фундамент личности и она уже проявляет себя. Первичное проявление способностей в непреодолимой, произвольной тяге к различным

сферам деятельности. Значит, предпосылки творческих возможностей надо искать здесь. Дело родителей, воспитателей, учителей – поддержать эти стремления ребенка. Одаренных детей в раннем возрасте отличает способность прослеживать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы. Эта способность лежит в основе многих интуитивных скачков («перескакивания через этапы»). Любознательность и особый интерес к чему-то составляет точку отсчета в развитии каждого. Выбор области исследований ребенка – важный момент, который нельзя пропустить. Диапазон точек творческого роста бесконечен. Такой личностный выбор может относиться равно к природе, искусствам, науке, технике, спорту, к миру профессий, к социальной жизни.

Еще одна точка отсчета – память, характеризующая специальный талант, избирательна и эффективна. Отличная память базируется на ранней речи и абстрактном мышлении. Одаренных отличает способность классифицировать и категоризировать информацию и опыт, умение использовать накопленные знания. Одаренного ребенка отличает и повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна.

В сфере психосоциального развития талантливым детям свойственны следующие черты:

- сильно развито чувство справедливости, проявляющееся очень рано. Они устанавливают высокие требования к себе и окружающим и живо откликаются на правду, справедливость, гармонию и природу.

- яркое воображение маленьких талантов рождает несуществующих друзей и целую фантастическую жизнь, богатую и яркую. Спустя много лет часть из них как в работе, так и в жизни сохраняют элемент игры, изобретательность и творческий подход.

- для одаренных детей характерны преувеличенные страхи, поскольку они способны вообразить множество опасных последствий. Они также чрезвычайно восприимчивы, эмоционально зависимы, несбалансированны, нетерпеливы.

Для одаренных детей характерно опережающее познавательное развитие. Отличаясь широтой восприятия, они остро чувствуют все происходящее в окружающем их мире и чрезвычайно любопытны в отношении того, как устроен тот или иной предмет. Они способны следить за несколькими процессами одновременно и склонны активно исследовать все окружающее.

Наряду со способностью воспринимать смысловые неясности, сохранять высокий порог восприятия в течение длительного времени, с удовольствием заниматься сложными и даже не имеющими практического решения задачами одаренные дети не терпят, когда им навязывают готовый ответ. Они отличаются продолжительным периодом концентрации внимания и большим упорством в решении той или иной задачи.

Психоразвивающая работа практического психолога с одаренными детьми может вестись в 3 направлениях: развития интеллектуальных способностей

тей ребенка, формирования адекватного самовосприятия, помощь в адаптации ребенка в окружающем мире и приобретение им конструктивных форм общения со сверстниками и взрослыми. Необходимо помочь родителям, воспитателям и самому ребенку правильно организовать деятельность.

В психологической теории четкая дифференциация проблем диагностики, прогнозирования, построения развивающих моделей творчества детей – явление естественное и на этапах теоретического осмысления необходимое. Но рассматривая эти проблемы с точки зрения практики развития, несложно заметить, что данные направления исследовательского поиска и практической деятельности нуждаются в тесной интеграции. В порождаемых их искусственной разобщенностью проблемах, следует искать корни многих противоречий, возникающих в образовательной практике.

Список литературы

1. Давыдов В.Г. От детских игр к творческим играм и драматизациям // Театр и образование: Сб. научных трудов. – М., 1992.
2. Венгер Н.Ю. Путь к развитию творчества // Дошкольное воспитание. – 1982. – №11.
3. Кудрявцев В.Т., Синельников В. Ребёнок – дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей. – М., 1995.
4. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. – М., 1960.
5. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. – М., 1993.
6. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусство и творческие способности. – М., 1981.
7. Хеллер К. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков / Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 1997.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕСТРУКТИВНЫХ ФАКТОРОВ ИНВАЛИДНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

***С.В. Бобрышов, г. Ставрополь,
Л.И. Бергер, Германия***

В рамках научно-практического осмысления отечественных проблем инвалидности и инвалидов существенную помощь может оказать сравнительная рефлексия соответствующего опыта их решения, накопленного к сегодняшнему дню как Россией, так и европейскими странами, в частности, Германией.

В качестве ориентиров к пониманию данных проблем выступают следующие позиции:

- как на современном этапе развития российского и европейского общества может и должно строиться его отношение к инвалидности, к людям с ограниченными возможностями;

- какими противоречиями, какими трудностями на государственном и общественном уровнях определяется сложность понимания и решения проблем инвалидности в социальном, правовом, медицинском и др. контекстах;
- каковы возможные направления решения вскрытых противоречий, каков потенциал в этом плане у самой социальной сферы;
- какова должна быть подготовка специалистов – социальных педагогов, социальных работников и психологов для рассматриваемой области социальной действительности.

Ниже остановимся на некоторых аспектах проведенной рефлексии.

Сегодняшнее отношение к инвалидности – это результат совершенно нового её осмысления как масштабного социокультурного и социально-психологического явления, детерминирующего многие стороны жизни, как самих инвалидов, так и общества в целом. Среди факторов, помогающих данному осмыслению, наиболее отчётливо выступают следующие.

Проблема инвалидности справедливо воспринимается сегодня на европейском пространстве как достаточно сложный социально-психологический, социально-экономический и социально-культурный феномен. В России она требует своего нового понимания, выработки новых ценностных подходов к осмыслению, разработки новых технологических подходов к её решению. Совершенно очевидно, что данная проблема должна перестать быть приоритетным делом лишь самих инвалидов (в России так уж сложилось, что чаще всего они остаются со своей бедой один на один, замыкаются в себе, постепенно теряют связующие нити с обществом), их родственников, а также немногочисленных и, отметим это особенно, весьма финансово бедных служб социальной помощи. Для решения проблемы необходим новый государственный подход, заинтересованность широких социальных кругов, политиков, бизнесменов, ученых.

Выступая как целостное явление, инвалидность, по существу, очень неоднородна (в социальном, возрастном, индивидуально-психологическом, материальном, финансовом и др. планах), отражает в себе многие специфические российские ментальные характеристики, не всегда понятные при беглом знакомстве с ними. Поэтому не может быть заимствован со стороны или выработан какой-то один универсальный рецепт, какая-то единая, подходящая для каждого инвалида оптимальная схема решения его многочисленных проблем.

Сложилось исторически, что инвалиды как специфический социальный слой в первую очередь ощущают на себе все изменения в социуме, отражают в себе все противоречия общества в их непростой взаимосвязи, находятся на их острие, являются их квинтэссенцией. В частности, за последние пятнадцать лет можно отметить многочисленные кардинальные изменения в российском обществе, потрясшие его до самого основания. Все они объективно приводили к значительным изменениям как в жизни социума в целом, так и в жизни каждого отдельного инвалида. В этих условиях личность инвалида неизбежно попадала в сложные, подчас критические ситуации смены старых (устоявшихся, привычных, терпимых,

порой весьма удобных) и выбора новых смысложизненных ориентиров, требующих принятия новых ценностных ориентаций (или активного противостояния им), социально-ролевых, поло-ролевых форм и мотивов поведения, способов самоутверждения, самореализации.

Сложившаяся сегодня социальная, экономическая, политическая ситуация в обществе может быть определена рядом существенных противоречий, значимых для нормальной организации жизнедеятельности инвалидов. Это противоречия:

- между прогрессивной тенденцией общества к снижению жесткой нормативной регламентации жизни людей (что можно, а что нельзя говорить; куда можно поехать; что можно купить; где можно жить; где и как можно лечиться и т.д.) и недостаточной готовностью (психологической и экономической, в первую очередь) субъектов социальных отношений воспользоваться предоставленной свободой;

- между стремлением инвалидов к возможно большей интеграции в жизнь общества в самых различных его сферах и желанием быть независимым от общества, стремлением к сохранению определенной автономии;

- между стремлением инвалидов к личностному самоутверждению, самореализации и отсутствием вследствие увечья, заболевания необходимых жизненных, профессиональных, семейных знаний, умений, способностей и возможностей;

- между привычным образом жизни и постоянно изменяющейся жизненной ситуацией, требующей соответствующих изменений в личности инвалида.

Вышеперечисленные и многие другие особенности ситуации взаимодействия современного российского общества и инвалидов являются предпосылками социального, психологического, нравственного, духовного, профессионального созревания как российского общества, так и личности каждого инвалида. В основе этого формирование новых ценностных ориентаций, мотивационно-ценностных установок на себя и общество, овладение новыми (по сравнению со здоровым периодом жизни) формами учебного, производственного и общественно-полезного труда.

Исходя из всего вышесказанного, приходится констатировать следующую аксиому – социально-психологическая сфера жизни общества, в частности, сфера жизни инвалидов, на сегодняшний момент является одной из самых незащищенных и проблемных.

Даже беглый анализ социальных реалий в различных областях общественной жизни показывает наличие у абсолютного большинства населения многочисленных личностных проблем, генерируемых социально-политическими, экономическими, правовыми, нравственными и другими трансформациями в российском обществе.

Данные проблемы являются откликами таких продолжающихся в России процессов, как:

- изменение государственно-хозяйственных механизмов (проблемы деформации отношения человека к прежде социально-значимым профессиям

ям, к своему трудовому прошлому, к своим достижениям, к сегодняшним результатам своего труда и к тому, как они оплачиваются; проблемы изменения взглядов на частную и государственную собственность, на себя как собственника, распорядителя собственности, как возможного «миллионера» или банкрота; осознание безработицы как реальности, как явления, от которого никто уже не может быть абсолютно застрахован и т.д.);

- изменение социально-экономических параметров жизни общества (проблемы, обусловленные резким снижением жизненного уровня большинства населения. Очень многие сегодня не могут себе позволить питаться, лечиться, отдыхать, организовывать культурный досуг и др. так, как они это делали раньше, как они к этому привыкли, на это чаще всего просто нет денег);

- усиление центробежных стремлений (правовое, экономическое и политическое обособление территориальных административных образований привело к разрыву устоявшихся связей и отношений между людьми; родственники, знакомые, друзья, разбросанные по просторам некогда единого государства, по несколько лет не могут встретиться друг с другом, помочь друг другу);

- нестабильность политики и идеологический плюрализм, не уместяющийся в какие бы то ни было рамки (проблемы противоречивого отношения к власти, к её чистоте и запятнанности, к официальной и оппозиционной идеологии; проблемы навязывания личности тех или иных идеологических доктрин и пассажей со стороны государства, друзей, членов семьи; беспокойство за формирующееся мировоззрение своих детей, молодёжи в целом; ощущение своей силы или бессилия на что-либо повлиять, что-либо изменить);

- изменение правовой основы государства (осознание личностью проблематичности реализации декларируемых государством гарантий нормальной жизни и выживаемости в обществе; ощущение правового вакуума вокруг тебя как раз в тот момент, когда ты нуждаешься в защите; осознание усиливающейся неспособности государства контролировать деструктивные силы в обществе и т.д.);

- переосмысление и переструктуризация социальных ценностей (проблемы, связанные с осознанием личностью наличия противоречий между признанием официальными властными структурами в качестве ценностей таких феноменов, как жизнь, здоровье, счастье, любовь и отсутствием в обществе условий для их культивирования, а то и созданием властями прямых или косвенных препятствий к их реализации; понимание того, что твоя жизнь, здоровье, счастье – это очень дорогие (как в прямом, так и переносном смысле) вещи, и никто, кроме тебя, оказывается, за них не собирается платить; понимание того, что в трудную минуту, когда под угрозой твоя жизнь и здоровье, государство и окружающие тебя люди могут как помочь тебе, так и беззастенчиво обмануть и предать и т.д.).

Решение обозначенной совокупности противоречий должно идти одновременно и взаимосвязано по нескольким направлениям. Среди основных:

- развитие общей социальной инфраструктуры, системы социальной помощи, социальной реабилитации;
- развитие негосударственного сектора социальной помощи, самодеятельных организаций инвалидов и граждан, испытывающих трудности в налаживании своей жизнедеятельности;
- интенсификация подготовки специалистов для социальной сферы (социальных педагогов и социальных работников, социальных психологов), вооружение их современными социальными технологиями, прогрессивными подходами для решения социальных вопросов.

Инфраструктура служб социальной защиты и социально-психологической помощи населению в России и, в частности, в Северо-Кавказском регионе, в Ставропольском крае, только начинает складываться. По существу, здесь можно выделить два больших направления их развития – социальная работа и практическая психология. Среди реально действующих и уже положительно зарекомендовавших себя подразделений можно назвать такие, как: специализированные интернаты, психологические консультации для подростков, семейные психологические консультации, телефоны доверия, центры психолого-педагогической помощи населению при управлениях социальной защиты населения, медико-психолого-педагогические консультации и др.

Выше мы обозначили важное, но всё-таки лишь одно из направлений деятельности практических психологов, социальных педагогов и социальных работников в сфере инвалидности – помощь в социальной адаптации и социально-психологической реабилитации. Но необходимо обозначить и ещё одно направление, призванное решать вопросы обеспечения самореализации каждого инвалида в обществе, повышения его жизнетворческого потенциала. Процесс самореализации может идти по различным направлениям: в семье, на работе, в политике, в спорте, в творчестве и т.д., причем иногда во всех сферах сразу, но чаще в какой-то одной или двух доминирующих. В любом варианте важно обеспечить человеку веру в свои силы, показать ему мощь его способностей, помочь ему найти самые выигрышные стороны самопроявления, саморазвития.

Обратимся теперь к вопросу подготовки специалистов – социальных работников, социальных педагогов и психологов для рассматриваемой социальной сферы.

Сегодня в подготовке студентов важный акцент делается на разработку индивидуально ориентированного содержания их подготовки, на овладение ими личностно ориентированными технологиями социального обслуживания инвалидов в каждой из его возможных форм. В частности, в соответствии с российским законом сегодня предусматриваются различные формы социального обслуживания, в том числе:

- социальное обслуживание на дому (включая социально-медицинское обслуживание);

- полустационарное социальное обслуживание в отделениях дневного (ночного) пребывания граждан в учреждениях социального обслуживания;
- стационарное социальное обслуживание в домах-интернатах, пансионатах и других стационарных учреждениях социального обслуживания;
- срочное социальное обслуживание (как правило, в ситуациях, не терпящих отлагательства, организация питания, обеспечение одеждой, обувью, ночлегом, срочное предоставление временного жилья и т.п.); социально-консультационная помощь.

Значимая задача сегодня – научить будущих социальных работников, социальных педагогов и психологов тому, чтобы они, в зависимости от принадлежности инвалида к той или иной группе, могли помочь ему наиболее оптимальным образом, не навязывая своих подходов и решений, не ущемляя его человеческого достоинства, не выключая его из состояния самоактивности.

Большой круг вопросов в подготовке рассматриваемых специалистов также связан с тем, что наиболее актуальными для России и в то же время чрезвычайно сложными для решения являются вопросы трудоустройства и организации быта инвалидов. Важно учитывать, что мало мобильные инвалиды (способные передвигаться только с помощью колясок или на костылях) могут работать на дому или с доставкой их к месту работы. Это обстоятельство обуславливает много дополнительных проблем, которые социальные работники и социальные педагоги должны уметь решать вместе со своими клиентами: оборудование рабочего места на дому или на предприятии, доставка заказов на дом и готовых изделий на склад или потребителю; материально-сырьевое и техническое снабжение; ремонт, профилактика оборудования на дому, выделение транспорта для доставки инвалида на работу и с работы и т.п.

Ещё сложнее ситуация с неподвижными инвалидами, прикованными к постели. Они не могут без посторонней помощи передвигаться, но способны, как показывает практика, работать умственно: анализировать общественно-экономические, общественно-политические, экологические и другие ситуации; писать статьи, создавать картины; заниматься бухгалтерской деятельностью, дежурить на телефоне и т. п.

Если инвалид одинок, требуется специальная социальная служба, направленная на поиск и учет таких инвалидов. Здесь должны помочь выявить их способности, помочь получать заказы, заключать договоры, приобретать необходимые материалы и инструменты, организовывать сбыт продукции и т.п. Такие службы ещё предстоит создавать в нашем регионе нашим выпускникам – социальным работникам.

Отдельная проблема – обучение студентов работе в среде мигрантов. Ставропольский край – это зона, которая переполнена беженцами из Чечни и прилегающих к ней районов. Среда мигрантов отличается мультикультурностью (социальной, национальной, религиозной), материальной бедностью, подверженностью массовым заболеваниям, психозам и т.д. Дети-мигранты, как правило, пережили тяжелые психические потрясения, отстают

от своих сверстников в интеллектуальном развитии, многие из них в течение долгого периода не посещали школу. Работа с данной категорией людей требует особо тщательного подхода, особой подготовленности.

В то же время в практике организации рассматриваемого специально-профессионального образования социальных работников, социальных педагогов и психологов сегодня всё ещё существует ряд проблем.

Одним из возможных направлений их решения является сотрудничество с вузами, в том числе и с зарубежными, имеющими позитивный опыт подготовки специалистов для социальной сферы. Здесь могут быть использованы такие формы, как дистанционное обучение, проведение краткосрочных семинаров и тренингов по отдельным вопросам на базе высших учебных заведений, обучение теории и практике организации социальной работы высшего и среднего управленческого персонала Министерства труда и социальной защиты населения Ставропольского края, а также отделов социальной защиты населения.

Еще одной перспективной областью сотрудничества должно стать широкое внедрение на территории Ставропольского края опыта работы по поддержке инвалидов и обеспечения их независимой жизнедеятельности в рамках движения Independent living movement, для чего в Ставрополе создан специальный Центр независимой жизнедеятельности инвалидов.

Под патронажем данного Центра люди с ограниченными возможностями смогут создавать и развивать их собственные общественные организации. Основными задачами этих организаций могут стать следующими:

- обеспечение правовой защиты инвалидов, реализация их правовых интересов перед государством на основе существующей законодательной базы, своевременное и оперативное информирование инвалидов о всех изменениях в законодательстве, затрагивающих их интересы;

- нахождение и обеспечение благотворительной помощи со стороны государственных и общественных структур, осуществляющих благотворительность;

- помощь во включение инвалидов в активную социальную деятельность, позволяющую ослабить или снять ограничения (физические, психологические) в удовлетворении потребностей инвалидов в таких жизненно важных сферах, как полнокровная духовная жизнь, обустройство быта, создание семьи, укрепление здоровья, получение общего профессионального образования и т.д.;

- оказание психотерапевтической помощи инвалидам, находящимся в «зоне риска».

Реализуя вышеобозначенные задачи, в Ставрополе работает специальный Информационный Центр, куда по телефону или непосредственно может обратиться любой человек и получить необходимую информацию по обозначенным выше позициям. В разработке концепции данного Центра, в формировании его базы данных активное участие приняли неправительственные организации, правительство края, вузы города.

Всё это должно позволить и уже позволяет людям с ограниченными возможностями развивать и укреплять свою субъектность в плане определения целей и перспектив жизнедеятельности, осуществления свободного выбора стиля жизни, форм взаимодействия с окружающим миром и т.д.

Третьей областью взаимовыгодного сотрудничества должна стать организация и проведение совместных научных исследований по проблемам инвалидности в различных аспектах её проявления.

Актуальность обозначенных направлений сотрудничества, планируемых и уже реализуемых совместных программ определяется целым рядом благоприятствующих факторов. Среди основных можно назвать:

- **актуальность** для России и, в частности, для Ставропольского края проблемы вхождения (а для очень многих – возвращения) инвалидов в социальную среду, в активную жизнь (каждый инвалид должен иметь возможность работать и самореализоваться именно в той сфере, к которой у него есть склонности, где у него есть опыт, знания, умения, навыки, способности; иметь возможность получить образование; организовать свой досуг так, как хочется, удовлетворить потребности в новых впечатлениях и познании мира и т.д.). Ретроспективный анализ сложившейся ситуации в России в целом и, в частности, в Северо-Кавказском регионе, сравнительно-сопоставительный анализ опыта Европы показывает, что данная проблема обусловлена, в первую очередь, очень высокой «барьерностью» среды жизнедеятельности в нашей стране. Основные барьеры, как видится, это физические, социальные и психологические.

Физические барьеры – обуславливают для инвалида (особенно колясочника, слепого и др.) значительную проблематичность в его передвижении, способности добраться куда-нибудь, сводят на нет естественную для любого здорового человека жизненную мобильность. Без посторонней помощи многим практически невозможно покинуть пределы квартиры в многоэтажном доме (в абсолютном большинстве эксплуатируемых жилых домов сегодня не предусмотрены какие-либо приспособления для свободного пользования жильем: нет возможности беспрепятственно выехать на коляске из своей квартиры, воспользоваться лифтом, спуститься с порожек подъезда на тротуар и т.д.), воспользоваться общественным транспортом (на улицах городов края практически отсутствуют автобусы, троллейбусы, оборудованные специальными подъемниками, помогающими самостоятельно подниматься в общественный транспорт, отсутствует служба специального такси). Офисы большинства государственных федеральных и муниципальных органов власти, офисы учреждений и торгово-промышленных организаций также в большинстве случаев труднодоступны. Всё это, а также бесчисленное количество других физических преград делают практически невозможным для инвалида попасть в театр или музей, делать покупки в магазинах, обучаться в школе и институте наряду и вместе с другими, просто «сходить» к друзьям, съездить к родственникам или знакомым в

другой город (без посторонней помощи абсолютно невозможно «сесть» в купе поезда, подняться по трапу самолета) и т.д.

Социальные барьеры – проявляются через *реальное* отношение государства и общества к инвалидам и проблеме инвалидности. Может, будет грубо сказано, но «лучший» инвалид для нашего государства, общества – это инвалид, о котором ничего не слышно, которого не видно, о котором не надо проявлять заботу, который ничего не просит, не хочет, знать о себе не дает. Всё вышесказанное действительно в рамках реального отношения государства к инвалидам, так как в официально провозглашенной, так называемой идеальной социальной политике, а также в уже принятых нормотворческих актах (Указы Президента РФ «О научном обеспечении проблем инвалидности и инвалидов» (1992 г.), «О дополнительных мерах государственной поддержки инвалидов» (1992 г.), «О мерах по формированию доступной для инвалидов среды жизнедеятельности» (1992 г.); Законы РФ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995 г.), «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов в Российской Федерации» (1995 г.) и др.) закреплены многие положительные, цивилизованные позиции, направленные на обеспечение нормальной жизнедеятельности и социальной защищенности инвалидов в нашей стране. В частности, в Законе «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов в Российской Федерации» (1995 г.) сформулированы следующие основные принципы социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов: соблюдение прав человека и гражданина; предоставление государственных гарантий в сфере социального обслуживания; равные возможности в получении социальных услуг; преемственность всех видов социального обслуживания; ориентация социального обслуживания на индивидуальные потребности граждан пожилого возраста и инвалидов; ответственность органов власти всех уровней за обеспечение прав граждан, нуждающихся в социальном обслуживании и др. (статья 3 Закона). Законы есть, только беда в том, что они не работают, не сопровождаются реальной технологией приведения их в действие. Инвалид у нас зачастую просто физически (работают физические барьеры) не может отстаивать свои права, часто своих прав не знает.

Во многом практически сходная картина наблюдается и в отношении к инвалидам со стороны громадного количества здоровых людей. На словах многие понимают, что жизнь может быть очень переменичивой, что сегодня ты здоров, а завтра с тобой может случиться что угодно: заболеешь, травмируешься, преждевременно состаришься. Абсолютное большинство россиян в душе понимают, что инвалидам нужна помощь, простая человеческая забота. Но в реальности к ним часто (в той или иной степени выраженности) относятся как к ущербным, неполноценным (в первую очередь это относится к имеющим ментальные заболевания), занимающим чужое место (что называется, «и без вас проблем хватает, здоровым не на что жить, негде работать, а вы тут ещё ...»).

Психологические барьеры – это барьеры, вытекающие из проблемы самовосприятия инвалидом себя. «Я-образ» инвалида практически в каждом из его составляющих элементов (Я-телесное, Я-психологическое, Я-социально-ролевое, Я-субъектное и др.) претерпевает значительные изменения и деформации. В силу действия вышеупомянутых барьеров инвалид в России часто начинает ощущать, что между ним и окружающим миром находится непреодолимая пропасть, что обществу по большому счету он не нужен, а родным и близким (как бы хорошо они к нему не относились, какой бы заботой не окружали) – обуза. Всё это часто проявляется в сужении спектра потребностей инвалида и, как следствие, малоактивном образе жизни, отсутствии стремления к саморазвитию, к достижению чего-либо, в ощущении своей беспомощности, ненужности, зависимости, в интерпретации себя как помехи и бремени для окружающих;

· востребованность имеющегося в мире положительного опыта эффективного решения обозначенных выше проблем. В этом смысле Германия выступает ориентиром в организации «безбарьерной» среды. Обозначим лишь несколько штрихов. Ни одно вводимое в строй или же реконструированное здание (будь то просто жилой дом, магазин, гостиница, школа, офис и т.д.) не принимается в эксплуатацию до тех пор, пока в акте не будет подписи представителя организации инвалидов, удостоверяющей, что здание доступно для любого инвалида (колясочника, слепого, глухонемого и др.) и функционально может обеспечить его работу и жизнедеятельность. Это – автоматически открывающиеся двери, наличие удобных и безопасных пологих спусков, специально оборудованные лифты (рельефные кнопки; звуковой сигнал, отмечающий проезжаемый этаж и др.) и туалетные комнаты и т.д. Возможность воспользоваться для передвижения по городу специальной службой такси (в частности, микроавтобусом, оборудованным для перевозок колясочников).

Мы отмечаем, что в общественном сознании инвалид (правильнее было бы воспользоваться терминологией, завоёвывающей все большую популярность, в соответствии с которой слепые, глухие, хромые и т.д. – это просто люди с ограниченными возможностями) – гражданин страны, равный всем остальным в обязанностях, в правах на жизнь, работу, учебу, семью, друзей, досуг, но имеющий меньше возможностей для самостоятельной реализации этих прав, самостоятельной жизнедеятельности. Отсюда задача страны, всех окружающих – не просто жалеть и создавать привилегии инвалидам, а убирать барьеры, осложняющие им жизнь, формировать в них уверенность в их личной и профессиональной востребованности, предоставлять возможности в саморазвитии, самореализации. Для реализации этой задачи созданы специальные центры профессионального консультирования, профессиональной реабилитации и переквалификации, индивидуального подбора работы, где инвалида научат работать на компьютере, даже если у него нет рук (компьютер будет воспринимать и печатать информацию с голоса через микрофон); если он глухой или слабо слышащий, его телефонный аппарат

снабдят специальным усилителем голоса или видеодисплеем, отображающим содержание разговора; имеющего проблемы с передвижением обеспечат коляской любой конфигурации, лишь бы она была удобной; во время обучения в университете могут предоставить личного сурдопереводчика (если вы глухой) или собаку-поводыря (если слепой). Важнейшей задачей социальной политики является формирование у инвалида чувства значимости и полноценности, важнейшим критерием успешности проводимой работы должна быть радость граждан тому, что инвалиды гармонично интегрированы в общество, они вместе со всеми, ведут активный, полноценный, творческий образ жизни. Нельзя не отметить удивительный (для нас) факт: в Европе, неприлично быть инвалидом, не в смысле тех или иных физических или умственных недостатков и ограничений, не в смысле того, что тебе потребуется определенная материальная, финансовая, социальная помощь и кому-то этим надо будет заниматься, а в первую очередь в психологическом смысле, в ощущении себя инвалидом. Парадоксально: люди с тяжелейшими физическими повреждениями, аномалиями развития стремятся работать в полную мощь, весь трудовой день за зарплату, которая иногда меньше, чем пособие по инвалидности, которое они могли бы получать, просто оформив соответствующие документы. Но здесь важнее другое: твое самоощущение как равного, твоя победа над собой, над недугом;

Анализ проектных намерений участников различных социальных программ в области работы с инвалидами позволяет в качестве ведущих *принципов* организации работы по решению проблем инвалидности выделить следующие:

- признание ценности опыта, наработанного коллегами в Германии, в других странах, реализующих эффективную политику в отношении людей с ограниченными возможностями, а также в отношении лиц, овладевающих специальностью социального работника, социального педагога, психолога с соответствующей специализацией;

- признание того, что положительного результата в рассматриваемом проекте можно добиться только сообща, только совместными усилиями всех участников;

- изначальная нацеленность всех субъектов проекта на активную разработку технологий адресного «изменения общества» (общественной психологии, физической среды, законодательства и т.д.);

- нацеленность на разработку развивающих и компенсаторных технологий работы с людьми с ограниченными возможностями;

- нацеленность на разработку и адаптацию к конкретным условиям и по отношению к конкретным адресатам применяемых образовательных технологий;

- разработка и использование приёмов глубокого «погружения» в проблему, «актуализации противоречий» на личностном уровне и «рефлексивного отношения» (к проблемам, себе, окружающим и др.) в процессе обучающих сессий.

- предоставление сторонам проекта возможности широко проявлять инициативу для постановки вопросов и конструктивного решения возникающих проблем;

- целенаправленное и постоянное вовлечение в работу всё новых и новых людей в каждом из компонентов проекта;

- создание системы многостороннего взаимодействия друг с другом организованных обществ и отдельных групп людей с ограниченными возможностями, нахождение сфер для их взаимовыгодного сотрудничества с обществом, государством.

В целом следует отметить, что обозначенное направление работы является важным элементом демократических преобразований в Ставропольском регионе (в мотивационном, содержательном, технологическом аспектах), должно послужить хорошим толчком к пересмотру возможностей нашей социальной сферы, к определению приоритетных подходов по решению социальных проблем.

ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, СВЯЗАННЫЕ С ИНТЕГРИРОВАННЫМ ОБУЧЕНИЕМ

Ю.Г. Богдан, г. Кисловодск

Интеграция в общество человека с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью означает процесс и результат предоставления ему прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни (включая и образование) наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии и ограничения возможностей.

В системе образования интеграция означает возможность минимально ограничивающей альтернативы (т.е. выбора) для лиц с особыми образовательными потребностями: получение образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении или, с равными возможностями, в образовательном учреждении общего назначения (дошкольное образовательное учреждение, школа и пр.).

Н.Н. Малофеев утверждает, что интеграция основывается на концепции «нормализации», в основу которой положена идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут.

Применительно к детям это означает следующее.

1. Ребенок с особыми образовательными потребностями имеет и общие для всех потребности, главная из которых – потребность в любви и стимулирующей развитие обстановке.

2. Ребенок должен вести жизнь, в максимальной степени приближающуюся к нормальной.

3. Лучшим местом для ребенка является его родной дом, и обязанность местных властей – способствовать тому, чтобы дети с особыми образовательными потребностями воспитывались в своих семьях.

4. Учиться могут все дети, а значит, всем им, какими бы тяжелыми ни были нарушения развития, должна предоставляться возможность получить образование.

Принципы «нормализации» сегодня закреплены рядом международных правовых актов: Декларацией прав ребенка, Декларацией о правах лиц с отклонениями в интеллектуальном развитии, Декларацией о правах инвалидов.

При активном участии Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (г. Москва) в МОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции» г. Кисловодска реализуется проект «Подарить надежду», в рамках которого был проведен мониторинг, который позволяет выделить следующие условия, которые необходимы для успешности интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в процесс обучения:

- демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности;
- финансовая обеспеченность, создание адекватного ассортимента специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности для детей с особыми образовательными потребностями в структуре массовой общеобразовательной школы;
- ненасильственный характер протекания интеграционных процессов, возможность выбора, альтернативы при наличии гарантированного перечня образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых системой образования общего назначения и специального образования;
- готовность общества в целом, составляющих его слоев и социальных групп, отдельных людей к интеграционным процессам, к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Принятие интеграции населением, каждым человеком – это длительный процесс воспитания всего общества. Это выращивание с раннего детства нового поколения (а возможно, и не одного поколения), для которого интеграция станет частью мировоззрения.

Ключевым моментом этой точки зрения должна стать убежденность в том, что люди с ограниченными возможностями жизнедеятельности и трудоспособности не приспособляются к правилам и условиям общества, а включаются в его жизнь на своих собственных условиях, которые общество понимает и учитывает.

Помимо экономических, организационных и педагогических условий интегрированное образование ребенка с особыми образовательными потребностями требует для него и условий психологического комфорта в новой среде. Проблема личностного благополучия ребенка в усло-

виях изменения социальной ситуации развития подчас решается не просто даже тогда, когда ребенок не имеет отклонений в развитии. Ребенок же с ограниченными возможностями, попадая в другую среду, оказывается перед весьма сложными личностными проблемами (проблема общения, социального взаимодействия, социальной идентификации и др.), которые не всегда легки для решения и обычному школьнику.

Специальные классы, интегрированные в массовые общеобразовательные школы, являются одной из наиболее распространенных в нашей стране моделей. Они создаются для детей:

- с нарушением интеллекта (там, где нет специальных школ для этой категории детей);
- с задержкой психического развития, нуждающихся в специальных, а не массовых образовательных программах, если нет школ для данной категории детей (классы коррекционно-развивающего обучения);
- «группы риска школьной дезадаптации», способных к освоению массовых образовательных программ, но испытывающих временные учебные и (или) адаптационные затруднения в школьной среде. Сюда относятся и дети с ослабленным здоровьем, хронически болеющие (классы компенсирующего обучения).

В случаях, когда отсутствуют необходимые специальные дошкольные учреждения, в массовых детских садах или при специальных школах создаются группы, отделения для соответствующей категории детей с отклонениями слуха, зрения, речи.

На практике это реализуется в развитии системы классов, в которых созданы щадящие условия образования и работает квалифицированный педагог, знающий особенности работы с такими детьми. Традиционная школьная среда корректируется в соответствии с потребностями детей, испытывающих затруднения в обучении и адаптации к школьной среде.

В г.к. Кисловодске в октябре 2003г. был создан Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции, как образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Основной целью деятельности Центра является

- обеспечение комплексного решения проблем реализации прав детей на получение своевременной квалифицированной коррекционно-реабилитационной помощи;
- улучшение психологического статуса и социального положения детей в семье, коллективе, обществе;
- консультативно-коррекционная помощь в области дефектологии и психологии;
- организация психологического сопровождения учащихся и их семей школы коррекционного развития.

Для реализации поставленных целей в Центре работают несколько отделов, которые наряду с оказанием социально-психологической помощи населению тесно сотрудничают со школой:

- Приёмно-диагностический отдел;
- Коррекционный отдел;
- Дефектологический отдел;
- Социально-правовой отдел.

При Центре работает школа коррекционно-развивающего обучения. Обучение в школе Центра осуществляется по традиционной программе «Школа России» (под редакцией А.А. Плешакова). Дети также занимаются по специальным учебным программам и планам, включающим уроки психологического развития, логопедии, ритмики и психогимнастики, арттерапии, музыкального воспитания, хореографии, английского языка и др.

Высококвалифицированный медицинский персонал проводит профилактические и лечебно-оздоровительные процедуры по программам здоровьесберегающих технологий.

В Центре работают профессиональные педагоги-психологи, дефектологи, социальные педагоги, медицинские работники, юристы, которые готовы оказать высококвалифицированную помощь всем желающим.

Разработанная модель деятельности Центра, позволяет преодолеть трудности на пути к интеграции ребенка в общество, получение им общего образования.

ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ В ПРЕДШКОЛЬНОМ И НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

О.А. Блоцаненко, г. Железноводск

Современная система образования предъявляет к детям, поступающим в школу, намного усложнившиеся требования. Поступление в школу становится переломным моментом в жизни ребенка, в формировании его личности. С приходом в школу изменяется образ жизни ребенка, устанавливается новая система отношений с окружающими людьми, выдвигаются новые задачи, складываются новые формы деятельности.

Проблемы предшкольного образования – предмет исследований многочисленных отечественных и зарубежных ученых: Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, В.В. Давыдова, Л.А. Венгера, М.И. Лисиной, Л.И. Божович, Н.Г. Салминой, Е.Е. Кравцовой, Е.О. Смирновой, Е.Е. Сапоговой, Н.И. Гуткиной, Г.И. Капчеля, Г. Гетпер, А. Керн, С. Штребел, Я. Йирасек и др.

Наиболее распространенным недостатком современной предшкольной подготовки является дублирование программы первого класса, т.е. сведение подготовки к школьному обучению, к формированию на предшкольном этапе узкопредметных знаний и умений.

Вследствие этого дети чаще всего приходят в школу с разным уровнем развития качеств личности, необходимых для успешной адаптации к

новой школьной форме жизни. Дети приходят с навыками чтения и счета, но у 35–40% из них не развита мелкая моторика, у 60% – устная речь, у 70% – не сформировано умение организовать свою деятельность.

Современный образовательный контекст предполагает новую, более широкую подготовку ребёнка к школе, связанную с формированием эмоционально-ценностного отношения к себе и другим людям.

Цель дошкольного образования – создание благоприятных условий для развития у ребенка качеств, необходимых для будущей новой учебной деятельности: любознательности, инициативности, самостоятельности, произвольности), развития фантазии, воображения, творческого самовыражения, интереса, а также положительной мотивации к встрече со школьным миром, умений самостоятельно добывать и применять знания, накопления опыта жить среди людей.

Данный процесс тесно связан с поиском и выбором методологической концепции и программы развития дошкольного образования. Основной методологической позицией стало положение о компетентностном подходе.

Компетентностный подход (В.В. Краевский, В.В. Сериков) позволяет определить понятие «компетентность» относительно ребенка дошкольного возраста как наиболее эффективные способы достижения целей деятельности, решения проблемных ситуаций (учебных, социальных, личностных), активно освоенные с помощью взрослого или самостоятельно, осознанные как ценность данный пространственно-временной отрезок жизни ребенка (для себя других).

В связи с этим основным результатом образовательной деятельности выступает сформированность ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной сферах.

Компетентности, считаются универсальными (ключевыми), если овладение ими позволяет решать повседневные жизненно значимые проблемы.

Универсальные компетенции начинают формироваться и развиваться уже на ступени дошкольного образования. Хотя на данном этапе их формирование до сих пор является сопутствующим эффектом обучения. Это объясняется приоритетами традиционной дошкольной подготовки.

На ступени дошкольного образования основное внимание должно быть обращено на решение следующих задач – развитие познавательного интереса к школе и ценностно-значимым явлениям жизни; развитие потребности в познании позитивного отношения к жизненным ценностям; формирование социально-эмоционального устойчивого опыта поведения; формирование творческого субъектного опыта преобразования и реконструирования объектов действительности.

Таким образом, дошкольное образование на современном этапе развития становится одним из путей обеспечения преемственности начального и дошкольного образования и обеспечения равных стартовых возможностей каждому ребенку при переходе на следующую ступень образования.

Для поиска путей решения этой проблемы на региональном уровне в 2004 году на базе Филиала ГОУ ВПО СГПИ в г. Железноводске была

открыта экспериментальная площадка по теме «Создание инновационных моделей дошкольного образования». В течение ряда лет эта работа ведется под научным руководством доктора педагогических наук, профессора Ромаевой Н.Б.

Экспериментальная работа проводится в двух структурных подразделениях:

- МДОУ – центр развития ребенка – детский сад с осуществлением физического и психического развития, коррекции, оздоровления всех воспитанников № 14 «Малыш», на базе которого работает дошкольная группа детей для получения базисного компонента со школьным учителем;

- базовая школа Филиала ГОУ ВПО СГПИ в г. Железноводске.

Организация образовательного процесса регламентируется годовым календарным учебным графиком и расписанием занятий в строгом соответствии с санитарными нормами для детей 5,5 – 7 лет.

Выше названные образовательные учреждения стремятся обеспечить каждому воспитаннику сохранение самооценности детства, индивидуальную траекторию развития с учетом его состояния здоровья, уровня физического, психологического и познавательного развития. Нет жесткой ориентации на конечный результат. На первый план выдвигаются задачи развития коммуникативных навыков ребенка.

Предшкольная подготовка проводится по программе «Старт», цель которой – развитие личности каждого ребенка, формирование универсальных компетенций, преодоление факторов дезадаптации за счет выравнивания стартовых возможностей каждого ребенка. Эффективность программы высока: подавляющее большинство детей, занимающихся по программе «Старт», хорошо подготовлены к школе, легко адаптируются в новых социальных условиях.

Особое внимание уделяется развитию тех качеств личности, психических процессов, видов деятельности, которые определяют формирование устойчивых когнитивных и коммуникативных навыков детей и успешное обучение их в школе.

В результате программа построена не по областям знаний (как это сделано в существующих уже программах) и не по областям знаний (как в школьных) программах, а в соответствии с логикой психического развития дошкольников: мышления, воображения, внимания, речи.

Программа «СТАРТ» обеспечена сопровождением психологической службы. Данная программа состоит из пяти разделов, отражающих основные линии развития ребенка в результате обучения: «Математический калейдоскоп»; «Письмо как ознакомление с окружающим миром»; «Вводный курс русского языка»; «Развивающий тренинг-игра»; музыкально-эстетический курс «Семь нот музыкальной радуги». Интегрированный подход к отбору содержания знаний позволяет достичь целостного восприятия окружающего мира детьми дошкольного возраста.

Эксперимент на протяжении пяти лет дает стабильные положительные результаты.

Поступая в группу дошкольного образования дети показывают несформированность универсальных компетенций: на низком уровне находятся ценностно-смысловая компетенция, когнитивная, информационная, коммуникативная, компетенция личностного самосовершенствования; лучше сформирована общекультурная компетенция и социально-трудовая. Именно с этим связана несформированность отношения к учению как к личностно важному делу, отсутствует стремление к приобретению знаний, интерес к определенным учебным предметам. У ребенка отсутствуют мотивы учения, без которых невозможно побудить ребенка к систематическому и добросовестному выполнению обязанностей, связанных со школьной жизнью, т.е. необходимые жизненно важные компетенции не сформированы.

Мониторинг образовательно-воспитательного процесса на дошкольной ступени показывает, что к концу периода обучения возрастает уровень сформированности ключевых (универсальных) компетенций.

Анализ диагностики сформированности ключевых (универсальных) компетенций у детей старшего дошкольного возраста, проведенный в начале и в конце обучения по методикам Л.А. Венгера, А.Р. Лурия, О.М. Дьяченко, Д. Векслера, Д.Б. Эльконина, показал следующие результаты (приведены средние результаты по группе):

Когнитивная компетенция: учебная мотивация повысилась с 20% до 55%; логика мышления – с 11% до 56%; внимание – с 12% до 68%; воображение – с 25% до 42%; моторика – с 38% до 94%;

Информационная компетенция: умение отбирать необходимую информацию, сохранять и передавать её повысилось с 22% до 34%.

Коммуникативная компетенция: общительность повысилась с 27% до 62%; готовность к сотрудничеству – с 42% до 80%.

Общекультурная компетенция: толерантность, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог повысилась с 20% до 54%; умение действовать в нестандартных ситуациях – с 9% до 16%; самооценка – с 19% до 57%.

Социально–трудовая компетенция: зависимость от внешнего контроля – с 24% до 28%; ритм работы на занятиях – с 8% до 50%; умение действовать по образцу – с 33% до 71%; самоорганизация с 14% до 48%.

Далее дети, закончившие дошкольное образование, продолжают обучение в нашей базовой школе под наблюдением психолога и авторского коллектива. На этом этапе обучения отслеживается динамика уровня развития ключевых компетенций и проводится коррекция индивидуальных проблем.

Коммуникативные компетенции дают возможность повысить уровень коммуникативной культуры, создают условия для формирования готовности к сотрудничеству, позволяют построить взаимоотношения между учащимися для эффективного общения без конфликта.

Перечислим коммуникативные компетенции, формированию которых уделяется особое внимание в условиях нашей начальной школы:

- умение представить себя устно и письменно, написать анкету письмо, поздравление;
- владение способами взаимодействия с окружающими людьми и событиями;
- выступать с устным сообщением, уметь задать вопрос, корректно вести учебный диалог;
- владеть разными видами речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо);
- владеть способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения; умениями искать и находить компромиссы;
- иметь позитивные навыки общения в поликультурном, полиэтническом обществе, основанные на знании исторических корней и традиций различных национальных общностей и социальных групп.

Коммуникативные компетенции формулируются нами через конкретные действия и операции, которые должен выполнять обучающийся:

- ученик должен запомнить и применить конкретные правила общения в различных ситуациях общения с другими детьми, педагогами и родителями;
- уметь слушать, выбирать способ общения в соответствии с особенностями партнеров по коммуникации, быть толерантным, уметь предотвращать или конструктивно разрешать возникающие межличностные конфликты;
- ученик должен абстрагироваться от конкретного понятия, интерпретировать, объединить элементы в единое целое, прогнозировать дальнейшее развитие событий;
- ученик должен применить знания в конкретных условиях и в новой ситуации.

Важно начать формирование коммуникативных умений именно в предшкольном возрасте для поэтапного развития в дальнейшем.

Активизация коммуникативной деятельности будущих школьников побуждает учащихся к энергичному, целенаправленному общению, поэтому общение – неотъемлемая часть любого урока, любого занятия.

Динамику уровня сформированности коммуникативных умений на каждом этапе отслеживается психологом и учителями по следующим параметрам (представим некоторые из них):

- умение презентовать себя – повысилось с 20% до 28 %;
- уровень навыков общения – с 54 % до 92 %;
- преодоление учебной неуверенности и неверия в собственные силы – было – с 44 % до 84 %;
- способность сотрудничать в общем деле – с 40 %, до 72 %;
- выбор пути к собственным достижениям – с 18 % до 32 %.

Анализ динамики формирования коммуникативных умений у учащихся нашей школы доказывает, что, кроме всего прочего, повышается качество учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, на протяжении всего периода обучения (предшкольное образование и начальная школа) мы формируем ключевые (универ-

сальные) компетенции детей как важнейшие компетенции современной личности. Владение ими на высоком уровне позволяет личности эффективно взаимодействовать с другими людьми в различных видах деятельности, преодолевать трудности и в обучении.

Список литературы

1. Истратова О.Н. Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.
2. Психолого-педагогическая поддержка жизнедеятельности ребёнка в условиях дошкольного образования / Под общ ред. Н.Б. Ромаевой. – Ставрополь, 2007.
3. Тишурина О.Н. Обеспечение преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием //Завуч начальной школы. – 2006. – №4.
4. Хуторской А.В. Статья «Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования» // Народное образование. – 2003. – №2.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ РАННЕГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

О.Г. Богданова, К.Э. Чалян, г. Ставрополь

Обучение детей английскому языку можно начинать, когда у ребенка уже сформировались представления о родном языке, которые могут служить основанием при изучении языка иностранного. Если ребенок еще неточно различает и произносит звуки родного языка, не знает названий цветов, овощей, фруктов, не умеет считать, ему будет очень сложно освоить новый язык. Например, если ребенок затрудняется из цветных карандашей выбрать «красный» и назвать его отчетливо на русском языке, то еще большую трудность ему предоставит выучить слово «red», назвав цвет на английском. Поэтому ведущие отечественные специалисты в области методики обучения иностранным языкам на раннем этапе (Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н., Грибанова К.И.), рекомендуют начинать обучение иностранному языку с 4 – 5 лет.

Большое значение при обучении иностранному языку имеет грамотный выбор форм и средств обучения. Поскольку игра является ведущим видом деятельности детей 3 – 6 лет, обучение иностранному языку на раннем этапе рекомендуется проводить в игровой форме.

Одним из уникальных средств обучения английскому языку на раннем этапе являются мультимедийные программы и специализированные компьютерные игры. Мультимедийные программы способствуют формированию, совершенствованию и корректированию слухопроизводительных навыков, автоматизации лексических навыков, а также формированию и совершенствованию грамматических навыков.

В соответствии с целями и задачами обучения английскому языку на раннем этапе, все рассмотренные мультимедийные программы можно разделить на несколько видов:

- Программы, обучающие английскому алфавиту, звукам, правилам чтения.
- Программы, способствующие формированию и расширению словарного запаса.
- Программы, обучающие песням и стихотворениям на английском языке.
- Программы – полиглоты.

Рассмотрим каждый вид программ более подробно.

С помощью программ первого вида ребенок узнает буквы, звуки и слова английского языка, учится читать и писать по-английски. Примерами таких программ являются: «Клиффорд учится читать по-английски» (издательство «Новый диск») и «Алик. Моя первая английская азбука» (издательство «Руссобит-М»). Программы содержат много красочных персонажей, веселых анимаций и картинок.

Следующим видом являются программы, способствующие формированию и расширению словарного запаса. Разработчики компании «Руссобит-М» предлагают три программы обучения английским словам, разделенные по изучаемым темам:

1. Английский для детей «Я и моя семья». Программа в игровой форме учит ребёнка основам английского языка, формирует начальный запас (более 100 слов по темам: семья, строение человека, одежда, цвета, цифры и многое другое), развивает зрительную память, логическое мышление и навыки работы с компьютером. Игра разработана западными педагогами и лингвистами и переведена на русский язык при участии российских специалистов.

2. Английский для детей «Мир вокруг нас». Играя в этой программе, дети узнают, как называются по-английски животные, времена года, музыкальные инструменты, знакомятся с различными профессиями. Игра также разработана западными педагогами и лингвистами и переведена на русский язык при участии российских специалистов.

3. «Занимательный английский для детей». Эта программа создана для детей начальной школы, то есть детей, которые уже могут читать и знают некоторые слова. Диск нацелен на то, чтобы увеличить их словарный запас. В этом им помогут 12 игр на запоминание и повторение слов и предложений.

Также к данному виду можно отнести мультимедийные программы, изданные компанией «Новый диск» – «Учите слова. Английский» и компанией «ВКС-Медиа» – «Английский + Дети» («English + Kids»).

Программа «Учите слова» позволит в простой и занимательной форме освоить базовый набор английских слов и словосочетаний, также поможет в развитии первоначальных навыков произношения и понимания на слух. Весь курс озвучен профессиональными актёрами – носителя-

ми языка. Для того чтобы сравнить своё произношение с оригиналом, ребёнку предоставляется возможность записать свой голос и послушать себя со стороны.

Программа «Английский + Дети» («English + Kids») удачно сочетает новейшие педагогические принципы с современными мультимедиа технологиями и представляет собой красочную игровую среду, помогающую ребёнку постичь основы английского языка и подготовиться к дальнейшему, более глубокому изучению.

Третий вид – это программы, обучающие песням и стихотворениям на английском языке. Разработчики издательства «Медиа Хауз» предлагают программу «Пой и учи английский» (Sing&Learn English). Программа представлена на двух дисках, в которых собраны 28 наиболее популярных английских и американских народных песен. Диски построены по принципу караоке, а песни сопровождаются красочными мультфильмами с субтитрами.

Четвертый вид программ – это «программы – полиглоты», обучающие сразу нескольким языкам.

Издательство «Медиа Хауз» предлагает программу «Обучение с включениями» («Lingua Land»). Это детская программа, обучающая в игровой форме сразу нескольким языкам – британскому английскому, американскому английскому, французскому, немецкому и испанскому.

Разработчики издательства «Никита» предлагают программу «Вундеркинд+». 26 игр, входящих в этот комплект, способствуют развитию художественных навыков при изучении русского, английского, немецкого и шведского алфавитов и цифр, тренируют правильное написание русских и английских слов с помощью кроссвордов с картинками, помогают выучить наизусть множество оригинальных детских стихотворений.

Следует отметить большое разнообразие мультимедийных программ по английскому языку для раннего этапа обучения, представленных на современном рынке образовательных услуг. В такой ситуации методисты, педагоги и родители сталкиваются с проблемой рационального выбора программного обеспечения. На наш взгляд, при выборе программ необходимо учитывать их соответствие следующим требованиям:

- Психолого-педагогической готовности детей к работе с конкретной программой (уровень сформированности представлений детей об изучаемых явлениях).

- Целям и задачам обучения английскому языку на раннем этапе (соответствие программе обучения, утвержденной в дошкольном учреждении или центре дополнительного образования).

- Системным требованиям (возможностью имеющихся компьютеров воспроизводить программу в корректной форме).

Рациональное использование информационно – коммуникационных технологий способствует формированию у детей устойчивой мотивации к изучению английского языка, создаёт благоприятную атмосферу на

занятиях, знакомит ребёнка с персональным компьютером, как средством получения, обработки и хранения информации.

Список литературы

1. Английский для детей <http://www.englishforkids.ru>
2. Бовтенко М.А. Электронные образовательные ресурсы: Современные возможности // Информационные технологии в образовании. – 2004. – №1.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ КОМБИНИРОВАННОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Н.М. Борозинец, г. Ставрополь

Современные условия развития общества диктуют необходимость изменения содержания образования, серьезную организационно-методическую перестройку образовательного процесса. Особенно это важно для системы специального образования, где остро стоит вопрос относительно детей с отклонениями в развитии и тенденций их интегрированного обучения.

В современной системе специального образования разработаны модели интегрированного обучения детей с нарушениями зрения (Солнцева Л.И. и др.), слуха (Шматко Н.Д. и др.), двигательной сферы (Д.В. Зайцев и др.). Вопросами интеграции детей с задержкой психического развития занимались К.С. Лебединская, Н.Ю. Борякова, Т.А. Власова, С.Г. Шевченко, Л.С. Маркова, У.В. Ульяновка. Разработка проблемы интеграции детей с умственной отсталостью представлена в работах таких исследователей как И.М. Бгажнокова, О.В. Курбанова, Р.М. Маркитанова, Г.А. Орехова, Н.М. Назарова. Однако эта проблема по-прежнему остается изученной недостаточно.

С точки зрения отечественных исследователей Н.Н. Малофеева и Н.Д. Шматко, наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции детей с отклонениями в развитии располагают комбинированные образовательные учреждения, т.е. учреждения, имеющие как массовые, так и специальные дошкольные группы. В этих условиях возможно эффективно осуществлять интегрированное образование с учетом уровня развития каждого ребенка, выбирая полезную и нужную для него «долю интеграции», т.е. одну из моделей: полную, частичную, комбинированную или временную интеграцию.

В связи с этим в комбинированных дошкольных образовательных учреждениях важно сформировать такую среду, которая бы удовлетворяла потребности как нормально развивающихся детей, так и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В последнее время в образовании активно используется понятие «образовательная среда». Результаты исследований в области специальной

педагогики и специальной психологии, передовой опыт по работе с детьми, имеющими отклонения в развитии, указывают на то, что это понятие является фундаментальным для обучения и воспитания ребенка с отклонениями в развитии. Наряду с проблемой интеграции детей с ограниченными интеллектуальными возможностями и в системе специального образования встают задачи проектирования образовательной среды как многомерного пространства, адекватного потребностям детей и соответствующего современным тенденциям развития общества. Понятие образовательная среда раскрывается в работах С.А. Смирновой, Л.С. Марковой, О.В. Артамоновой, Н.А. Ветлугиной, Л.М. Клариной, В.А. Петровского, Л.П. Стрелковой, Е.А. Стребелевой, Е.В. Пахомовой, В.В. Скрипченко, С.В. Тарасова, И.А. Баевой, Т.И. Шамовой и Т.М. Давыденко.

На основе теоретического анализа обозначенной проблемы, мы пришли к выводу, что интегрированная образовательная среда представляет собой систему условий, средств, методов, форм работы с разными категориями детей, позволяющую добиться максимально комфортных условий для всех детей, включенных в процесс и добиться всестороннего развития ребенка, формирования у него четкой, привязанной к реальности, системы знаний. Интегрированная образовательная среда обеспечивает условия для развития взаимодействия личности и социума, дает возможность ребенку контактировать с другими участниками образовательного процесса. Участниками организованной образовательной среды являются ребенок, родители и педагоги, осуществляющие коррекционно-образовательный процесс.

Интегрированная образовательная среда, отвечающая потребностям нормально развивающихся детей и детей с ограниченными психоинтеллектуальными возможностями, будет эффективна, если она будет включать компоненты: осуществление активного воздействия общества и личности ребенка с отклонениями в развитии; совершенствование системы социальных отношений, снижение требований к своим потенциальным субъектам, для включения в социум детей с ограниченными возможностями; учет влияния объективных и субъективных факторов эффективности интегрированной образовательной среды.

Нами была разработана и апробирована модель интегрированной образовательной среды применительно к комбинированному ДОУ, которым является МДОУ Д/с № 29 г. Ставрополя.

Целью организации интегрированной образовательной среды является создание оптимальных условий для развития и адаптации для всех участников (дети, родители, педагоги), вовлеченных в интеграционный процесс.

Основными направлениями работы являются: непосредственное включение в процесс детей разных категорий; подготовка родителей и педагогов к процессу интеграции.

В МДОУ Д/с № 29 функционирует 6 групп для детей в возрасте от 3 до 7 лет. В пяти группах воспитываются дети с диагнозами F 70 и F 80,

в шестой группе – дети с нормальным психофизическим развитием. В связи с разновозрастным контингентом воспитанников и неравномерным уровнем их психофизического развития, нами была избрана частичная форма интеграции, что нашло отражение в организации внеурочной и досуговой деятельности детей.

Для осуществления функционирования модели интегрированной образовательной среды следует совместить основные объективные и субъективные факторы образовательной среды.

К объективным факторам мы отнесли: материально-техническое оборудование базы образования – наличие оборудования для лечебно-оздоровительной работы, материалов и пособий для организации коррекционно-развивающего процесса и др.; санитарно-гигиенические условия ДООУ – режимная организация жизни воспитанников и условия образовательных и физических нагрузок; психолого-педагогические условия – содержание методов и средств осуществления коррекционно-образовательного процесса, их преломления к контингенту дошкольников; социальные условия – приближенность процессов, осуществляемых в ДООУ к реальным социальным нормам общества, организация взаимодействия детей с разным уровнем психофизического развития.

В качестве субъективных факторов нами рассматривались: педагогической компетентности педагогического коллектива конкретного ДООУ; адаптированность средств и методов обучения и воспитания к контингенту детей; родительская позиция по отношению к процессу интеграции.

Учитывая перечисленные факторы, мы разработали модель интегрированной образовательной среды, которая включает три блока – социальный, педагогический и психологический.

Целью социального блока является изменение стереотипного отношения родителей и детей к совместному пребыванию детей с отклонениями и нормально развивающихся детей, формирование у родителей толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями. Важную роль играет приобретение навыков общения, развитие чувства эмпатии и толерантности нормально развивающихся детей и их родителей к дошкольникам с отклонениями в развитии и адекватного обратного отношения к ним детей с особенностями в развитии. Педагогический процесс, осуществляемый с этими детьми нужно максимально приблизить к реальной социальной ситуации, таким образом, способствуя перенесению полученного опыта в дальнейшую жизнь.

Педагогический блок, в первую очередь, опирается на достаточный уровень готовности педагогического коллектива ДООУ к работе в интегрированной образовательной среде. У педагогов мы формируем новое ценностное отношение, заключающееся, в первую очередь, в возможности реализации педагогического мастерства в условиях интегрированного педагогического процесса, а также, в психологическом принятии детей с отклонениями в развитии. Необходимо вооружить коллектив

ДОО специальными знаниями относительно тех категорий детей с нарушениями, с которыми они непосредственно будут работать – педагоги должны владеть информацией относительно происхождения нарушения, его специфики и перспектив развития ребенка с данным нарушением, умением осуществлять индивидуальный подход. Таким образом, достигается должный уровень компетентности педагогического коллектива, а также возможность избежать неадекватных уровню развития и возможностям детей требований.

Важное место в работе педагогического блока занимает подбор методов и средств осуществления педагогического процесса. Методы должны соответствовать уровню нормально развивающихся детей и по возможности быть адаптированы к возможностям детей с отклонениями в психоинтеллектуальном развитии. Главным требованием к подбору методов и средств является формирование ценностных установок во взаимодействии детей. Это, в первую очередь, предполагает формирование чувства взаимной эмпатии у детей и желания помочь товарищу.

Основной целью психологического блока является создание положительного психологического климата интегрированной образовательной среды. Следует нацеливать педагогов на формирование положительных взаимоотношений, как в группе детей, так и при общении родителей между собой, со своим ребенком, по отношению к детям с особыми образовательными потребностями и к их родителям. Здесь должен найти свое отражение личностно-ориентированный подход к процессу воспитания – педагоги должны максимально владеть информацией о каждом ребенке: об особенностях его развития, особенностях психической организации воспитанника, уровня его утомляемости и на основании этих данных строить педагогический процесс, стараясь сделать условия воспитания максимально комфортными. Главная роль в организации данного блока принадлежит педагогу-психологу.

В рамках реализации каждого блока предполагалась работа с детьми, родителями и педагогами.

Работа с детьми предполагала создание комфортных условий для всех детей, включенных в процесс интеграции и создание условий максимального взаимодействия с окружающей средой через организацию экскурсий в социум, игр, стимулирующих взаимопомощь и сотрудничество детей, «Салонов общения», совместных прогулок, спортивных праздников, театрализации сказок и показ их зрителям и т.д.

При работе с родителями, в первую очередь, мы ставили перед собой задачу вызвать заинтересованность процессом интеграции, нормализовать способ восприятия мира, реформировать отношение к совместному пребыванию разных категорий детей. Для этого использовались такие формы работы как «Университет для родителей», с целью просвещения о пользе интеграционных процессов как для детей с отклонениями в развитии, так и для нормально развивающихся детей, участие в родительских собраниях, организация культурно-досуговых мероприятий, психо-

трениги. Специфичным является то, что первоначально работа проводилась отдельно в группах родителей, а потом происходило их объединение, что дало возможность плавно подготовить к взаимодействию в коллективе с едиными целями, независимо от уровня развития ребенка.

Работа с педагогами представляла собой стимуляцию мотивации работы в условиях интегрированной образовательной среды. С этой целью были организованы педагогические советы и методические недели, вводящие педагогов курс интеграционных процессов в специальном образовании, знакомящие с технологиями работы с детьми с разным уровнем психоинтеллектуального развития. Необходимость организации интегрированных мероприятий нашла отражение при проведении конкурсов педагогического мастерства, при оценке компетентности специалистов в процессе аттестации.

В качестве критериев эффективности разработанной нами модели были определены: уровень психосоциального развития детей (всех категорий); уровень тревожности участников образовательного процесса (дети, родители); сформированность межличностных взаимоотношений; отношение родителей к интегрированному образовательному процессу.

Диагностика детей, родителей и педагогов показала положительную динамику по всем выделенным критериям, что позволяет сделать вывод об эффективности предложенной модели, которая имеет специфические черты по сравнению с общеобразовательной средой: активное включение процесс интеграции всех участников образовательного процесса (дети, родители, педагоги); эмоционально-положительное состояние детей; полноценное межличностное общение; психолого-педагогическая готовность родителей и педагогического коллектива ДОУ к организации процесса интеграции.

РОЛЬ СЕМЬИ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н.В. Гаценко, г. Кисловодск

В многочисленных трудах отечественных психологов отмечается, что для формирования полноценного члена общества, способного регулировать свою эмоциональную жизнь, рядом с ребенком должен постоянно находиться любящий и понимающий его взрослый человек. Очевидно, что обеспечить такой тесный, а главное – постоянный контакт оказывается возможным только в семье. Воспитательная значимость семьи особенно возрастает при формировании личности детей с отклонениями в психофизическом развитии. От взаимоотношения ребенка с родителями зависит то, насколько адекватным будет его взаимодействие с окружающей средой.

Особенности контактирования ребенка со своими родными, степень их восприимчивости на поступающие от ребенка сигналы и полнота удовлетворения его потребностей во многом определяют характер форми-

рующихся в первые годы жизни отношений ребенка с людьми и отношение его к самому себе.

В г-к. Кисловодске создан Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции, как образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

В Центре работают профессиональные педагоги-психологи, дефектологи, социальные педагоги, медицинские работники, юристы, которые готовы оказать высококвалифицированную помощь всем желающим. Специалисты коррекционного отдела Центра создали родительский клуб «Семейная академия», на заседания которого приглашаются родители, имеющие детей с ограниченными возможностями здоровья. Заседания клуба проводятся в разных формах (тренинги, семинары-практикумы, лектории, беседы, деловые и ролевые игры и т.д.). В ходе работы «Семейной академии» родители утверждают в мысли, что семья обеспечивает базисное чувство защищенности, обеспечивая безопасность ребенка при его взаимодействии с внешним миром, освоении новых путей его исследования и реагирования. Кроме того, близкие являются для ребенка источником утешения в минуты отчаяния и волнений. Воспитание ребенка с нарушениями развития в семье имеет большое значение для ребенка еще и потому, что является источником накопления необходимого жизненного опыта. Известно, что на состояние интеллекта оказывает большое влияние собственный опыт ребенка. Дети учатся в действии: они манипулируют игрушками и участвуют в различных играх. Качество и количество игрушек, которыми могут обеспечить своих детей родители, так же как качество и количество их игровых взаимодействий может стимулировать интеллектуальное и физическое развитие ребенка. Предоставляемая родителями возможность посещения ребенком музеев, театров, отдыха на природе – то есть возможность приобретать разнообразные, интересные, значимые и волнующие впечатления – все это во многом определяет потенциал ребенка в его дальнейшем развитии.

Совместно с Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации в Центре реализуется проект «Подарить надежду» по работе с детьми-инвалидами и их семьями. Проведя мониторинг по проблемам, с которыми сталкиваются родители детей с ограниченными возможностями здоровья, специалисты Центра определили, что, к сожалению, не всегда получается так, что родители в состоянии дать своему малышу ту любовь и поддержку, в которой он нуждается и не потому, что он нелюбим ими, а потому, что они не умеют общаться с ним, и часто сами нуждаются в помощи специалистов: социальных работников, психологов, педагогов, задача которых – помочь родителям научиться обращаться со своим ребенком, принять его таким, какой он есть, а иногда даже и помочь им научиться любить его. Ведь рождение ребенка с отклонениями в развитии является испытанием для всех членов семьи. Родители не планируют стать родителем такого ребенка, они становятся ими вдруг. До этого момента у них

была интересная работа, карьера, друзья; поскольку родители связывают с детьми свои надежды, они хотят воплотить в ребенке свои мечты, но аномальный ребенок в силу своих природных особенностей зачастую лишает родителей этой возможности. Создается психологическое противоречие между созреванием новых отношений в семье и физической невозможностью их осуществления. Такая психологическая ситуация ставит вопрос о трансформации всех семейных отношений.

На психологическом уровне у матери наблюдается стресс, имеющий сильный пролонгированный характер, который оказывает сильное деформирующее воздействие на психику других членов семьи и становится условием резкого, травмирующего изменения сформировавшегося в семье жизненного уклада.

На социальном уровне наблюдается утрата контактов, семья становится малообщительной, избирательной в связях; происходит деформация во взаимоотношениях между родителями больного ребенка, вследствие чего нередко наблюдаются разводы.

В связи с этим специалисты Центра проводят диагностику, консультации, коррекционно-развивающие занятия (индивидуальные и групповые) родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ научной литературы, а также результатов проведенных нами исследований позволяет утверждать, что роль семьи в становлении личности ребёнка с нарушением развития очень велика, а пространство межличностных отношений в семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья является одной из центральных составляющих субъектного опыта. При этом качество этих отношений и удовлетворенность ими выступают одним из движущих факторов развития личности ребенка-инвалида.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

И.С. Грицай, г. Кисловодск

Инвалидность у детей определяет, как существенное ограничение жизнедеятельности, способствующее социальной дезадаптации. Инвалидность обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками, что не позволяет ребенку быть интегрированным в общество.

Горячев М.Д. утверждает, что ребенок с ограниченными возможностями должен рассматриваться, независимо от своей дееспособности и полезности для общества, как объект социальной помощи и защиты, ориентированных на создание ему условий для максимально возможной его самореализации, реализации всех имеющихся возможностей его интеграции в общество. Помочь ребенку-инвалиду – это, прежде всего, воспринять и понять его мир.

Проблема инвалидности не ограничивается медицинским аспектом, она в гораздо большей степени является социальной проблемой неравных возможностей.

У детей с ограниченными возможностями здоровья часто возникают сложности в процессе овладения той или иной социальной ролью. Чаще всего причинами возникновения этих трудностей является несоответствие требований к ребенку в процессе его взаимоотношений с социумом и готовности ребенка к этим отношениям.

В результате этого они выпадают из нормальных социальных отношений и поэтому нуждаются в психологической и социальной помощи. Освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья социального опыта, включение их в существующую систему общественных отношений требует от общества определенных дополнительных мер, средств и усилий: (это могут быть специальные программы, специальные центры по реабилитации).

Для каждой категории детей в зависимости от их особенностей необходимо разрабатывать методики и технологии воспитания и обучения, позволяющие активизировать позитивные стороны их личности. Усилия социальной работы следует направлять на социальную адаптацию ребенка, если же степень утраты и несформированности социально – значимых связей высока и препятствует адаптации ребенка к обществу, то в этом случае необходима социальная реабилитация – комплекс специальных мер, направленных на восстановление утраченных связей ребенка с социумом.

Социальная реабилитация преследует две основных задачи:

1. Создать условия, которые позволяют каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья реализовывать себя, быть уверенным в себе и жить в тесном контакте с другими людьми.
2. Помочь окружающим адекватно воспринимать детей с ограниченными возможностями, обеспечивать им равные со здоровыми детьми возможности.

Одним из важнейших факторов успешной социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья является их семья. Однако задачи социальной реабилитации невозможно решать без участия социального педагога. В работе с родителями, имеющими ребёнка с ограниченными возможностями, социальный педагог преодолевает проявляющиеся устойчивые стереотипы к ребёнку с ограниченными возможностями здоровья как к человеку неполноценному. Именно в семье ребенок нередко особенно остро ощущает гиперопеку как следствие жалости, которая делает его неспособным к самостоятельным действиям, или наоборот, гипоопеку со стороны родителей. Социальный педагог должен оказывать помощь ребенку в преодолении восприятия себя как неполноценного, способствовать формированию самостоятельности, независимости.

Семьям, имеющим детей – инвалидов необходимы не только материальная помощь, хорошее медицинское обслуживание и организация до-

суга. Главное, изменить отношение родителей к инвалидности своего ребенка, к его возможностям.

Решение проблем детей с ограниченными возможностями можно рассмотреть на различных уровнях: микро-, мезо-, макросистемы.

Микросистему образуют типы ролей и межличностных взаимоотношений в семье. Микросистема состоит из следующих подсистем: мать – отец, мать – ребенок с ограниченными возможностями здоровья, отец – здоровый ребенок, ребенок с ограниченными возможностями здоровья – здоровый ребенок. В связи с этим проблемы, возникающие в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, можно отнести к той или иной подсистеме внутрисемейных контактов.

Микросистема функционирует в контексте мезосистемы, включающей широкий спектр подсистем, в которых участвует семья. Образования уровня подсистемы – это отдельные индивиды, а также службы и организации, активно взаимодействующие с семьей: работники здравоохранения и социального обслуживания, родственники, друзья, соседи, а также специальные реабилитационные и образовательные программы.

Социальные проблемы макросистемы – это проблемы, затрагивающие общество в целом. Этот комплекс проблем решается усилиями всего общества и государства, направленных на создание равных возможностей для всех детей. Одной из наиболее существенных проблем этой системы является отношение общества и государства к детям с ограниченными возможностями здоровья.

В г-к. Кисловодске в октябре 2003г. был создан Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции, как образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

В Центре работают несколько отделов, которые наряду с оказанием социально-психологической помощи населению тесно сотрудничают со школой:

- Приёмно-диагностический отдел;
- Коррекционный отдел;
- Дефектологический отдел;
- Социально-правовой отдел.

В Центре работают профессиональные педагоги-психологи, дефектологи, социальные педагоги, медицинские работники, юристы, которые готовы оказать высококвалифицированную помощь всем желающим.

В 2008 году в Центре была открыта краевая экспериментальная площадка по теме: «Комплексное сопровождение детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи в условиях Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции». В рамках данного эксперимента специалисты Центра изучают социально-педагогические проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья и подбирают нужные направления работы с данной категорией детей. Взаимодействуя с общественными организациями, социальные пе-

дагоги Центра, привлекают представителей государственных, муниципальных учреждений, средства массовой информации, юристов, медиков, психологов для проведения консультаций детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей. Также они помогают в организации и проведении досуга: организывают тематические вечера, праздники, дни рождения, экскурсии, выезды на природу, семейные клубы по интересам, объединяют детей в кружки, студии, секции, организывают выставки работ, участие в спектаклях, концертах и др.

Специалисты Центра поддерживают и оказывают помощь родителям, пытаясь помочь им увидеть по-новому своего ребёнка, найти в сложной ситуации позитивное решение. Специалисты Центра разрабатывают индивидуальную (для семьи) или общую (для группы детей) комплексную программу поддержки. В процессе её разработки специалисты выявляют барьеры, мешающие интеграции ребёнка и его семьи в социум, определяют их нужды и потребности, намечает стратегию поддержки.

При активном участии Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (г. Москва) в МОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции» г. Кисловодска реализуется проект «Подарить надежду», в рамках которого был проведён мониторинг эффективности коррекционно-реабилитационной работы с детьми. Проанализировав результаты, полученные в ходе мониторинга, можно сделать вывод, что главная проблема ребенка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. Отсутствие достаточного круга общения приводит к изоляции и соответственно к недостаткам развития.

В рамках проекта «Подарить надежду» для каждой категории детей в зависимости от их особенностей разрабатываются методики и технологии воспитания и обучения, позволяющие активизировать позитивные стороны их личности.

Таким образом, для более успешной адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья к обществу необходима социальная реабилитация – комплекс специальных мер, направленных на восстановление утраченных связей ребенка с социумом.

СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ СО ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Я.И. Гостунская, г. Ставрополь

Экспериментальные исследования эмоциональной сферы лиц с нарушениями зрения в тифлопсихологической литературе немногочисленны.

Как указывает В.И. Лубовский (2006), многие работы дают лишь описание эмоциональных состояний и чувств слепых по наблюдению или по самонаблюдению (А. Крогиус, Ф. Цех, К. Бюрклен и др.). Эмоции и чувства, служа отражением реальных отношений человека к значимым для него объектам и субъектам, не могут не изменяться под влиянием нарушений зрения, при которых сужаются сферы чувственного познания, изменяются потребности и интересы. С другой стороны, слепые и слабовидящие, так же как и зрячие, имеют ту же «номенклатуру» эмоций и чувств и проявляют те же эмоции и чувства, хотя степень и уровень их развития могут быть отличны от зрячих (А.Г. Литвак, К. Pringle, В. Yomuliki, N. Gibbs, D. Warren). [1: 6].

Закономерности личностного развития в условиях зрительной депривации рассмотрены в работах А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой, М.С. Земцовой, Л.И. Плаксиной, установивших степень и характер влияния аномального фактора на формирование отдельных структурных компонентов личности слепых и слабовидящих. Формирование общих закономерностей аномального развития личности изучали Ж.И. Шиф (1965); Л.В. Занков (1971); Т.А. Власова (1972); В.И. Лубовский (1978) [3].

С психологической точки зрения наиболее интенсивно последствия зрительной депривации проявляются в коммуникативной и аффективной сферах, имеющих ряд специфических особенностей (М.И. Земцова, 1973; Л.С. Волкова, 1984; И.В. Новичкова, 1997; Л.И. Плаксина, 1998; Л.И. Солнцева, 1997; Г.В. Григорьева, 1994; В.З. Денискина, 1997; М. Заорска, 1991; И.Г. Кирилова, 1998).

Недоразвитие эмоциональной сферы при зрительных нарушениях отмечают Л.Н. Галигузова, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова. При этом наблюдаются деформации детской личности в сторону обособления (В.С. Мухина), поверхностности чувств (И.В. Дубровина, А.Г. Рузская, Д.И. Фельдштейн), нарушение аффективно-личностных отношений, потребности разделить свои переживания с другим человеком (И.В. Залысина, В.С. Мухина. А.М. Прихожан, Е.О. Смирнова); формируется недифференцированный образ другого человека (А.А. Бодалев, Л.И. Ремшина, Л.И. Плаксина) [2: 5].

Зрительная депривация, предопределяющая дефицитарный тип развития, способствует появлению аффективной дезадаптации. Она, в частности, заключается в переживании чувства психической напряженности, снижения настроения, психической активности, повышение тревожности. Этот внутренний дискомфорт, по мнению Е.В. Селезневой (1995), С.П. Сёма (1977), Л.И. Солнцевой (1991), способствует возникновению у детей со зрительными расстройствами невротических состояний, эмоциональных отклонений в развитии.

Следует отметить, что степень зрительных отклонений оказывает влияние на самосознание личности, неадекватность представлений о себе в целом (Р.М. Боскис, Т.А. Власова, В.А. Лони́на, В. Висшоп, Дж. Да-

вис, И. Гайлене, М. Занич, А. Суславичус, Т. Маевский, А. Гулек), что в свою очередь, изменяет характер коммуникации детей с нарушениями зрения [5].

Многие тифлопсихологи отмечают замедленное формирование речи в младенческом, раннем и дошкольном возрасте (З.Г. Ермолович, С.Л. Жимцова, Н.С. Костючек, А.И. Крылова). Данные явления авторы связывают с недостаточным взаимодействием ребенка со средой в процессе предметно-практической деятельности. Сужение коммуникативных и познавательных возможностей в условиях зрительной депривации накладывает определенный отпечаток на динамику развития речи и накопления языковых средств. Своеобразное соотношение слова и образа ведет за собой, нарушения в фонетическом строе речи. Это является одной из причин появления коммуникативной дезадаптации, затрудняющей социализацию ребенка с нарушенным зрением [4].

Депривационные симптомы способствуют нарушению при формировании высших психических функций (ВПФ), эмоционально-волевой и личностной сфер; низкие компенсаторные возможности ЦНС и ВПФ при церебро-органических нарушениях и ЗПР усложняют структуру психологических отклонений в развитии. Патохарактерологическое развитие, обусловленное поражением ЦНС и хронической психотравмирующей ситуацией, предопределяет отклонения в развитии эмоционально-личностной сферы детей с нарушенным зрением, и в целом, приводит к эмоциональному неблагополучию в дошкольном возрасте.

Аспекты проблемы эмоционального неблагополучия детей со зрительной патологией раскрываются в исследовании Л.К. Фортовой (2005).

Она указывает, что слабовидящие дети не всегда адекватно осознают свой дефект. Трудности и неудачи, возникающие в общении со сверстниками и взрослыми, при участии в играх, при общении неправильно оцениваются ими, обижают и раздражают. Появляется почва для возникновения нарушений в эмоционально-волевой сфере – агрессивности, враждебности, тревожности, страхов [2: 123-129].

Главной причиной появления эмоционального неблагополучия выступает неудовлетворенность ребенка общением со взрослыми, прежде всего с родителями и со сверстниками. Недостаток тепла, ласки, разлад между членами семьи, отсутствие тесных эмоциональных контактов с родителями приводят к формированию у ребенка с поражением зрения тревожно-пессимистических личностных ожиданий, и, как следствие, неуверенности малыша, чувства незащищенности, иногда страха в связи с прогнозируемым отрицательным отношением взрослого.

Л.К. Фортова отмечает, такое отношение взрослого провоцирует у ребенка с глазной патологией упрямство, нежелание подчиняться требованиям родителей, т. е. является серьезным «психологическим» барьером между взрослыми и детьми, тогда как тесные, насыщенные эмоциональные контакты, при которых ребенок является объектом доброжелательного, но требовательного оценочного отношения как личность,

формируют у него уверенно-оптимистические личностные ожидания. Для них характерно переживание возможного успеха, похвалы, одобрения со стороны близких [2].

Эмоциональное неблагополучие, связанное с затруднениями в общении со сверстниками и другими детьми, может приводить к двум типам поведения.

К 1-й группе относятся дети с нарушением зрения неуравновешенные, легко возбудимые; безудержность эмоций часто становится причиной дезорганизованности их деятельности. При возникновении конфликтов со сверстниками эмоции данной категории детей часто проявляются в аффектах: вспышках гнева, обиде, нередко сопровождаются слезами, грубостью, драками. Наблюдаются сопутствующие вегетативные изменения: покраснение кожи, усиление потоотделения и т. п. Негативные эмоциональные реакции: быстро вспыхивая, быстро угашают.

2-ю группу составляют дети с дефектами зрения с устойчивым негативным отношением к общению. Как правило, обида, недовольство, неприязнь и т. д. надолго сохраняются в их памяти, но при их проявлении дети более сдержанны. Такие дети с поражением зрения характеризуются обособленностью, избегают общения. Эмоциональное неблагополучие часто сопряжено с нежеланием посещать детский сад, с неудовлетворенностью отношениями с воспитателями или сверстниками. Острая восприимчивость ребенка, его чрезмерная впечатлительность могут привести к внутриличностному конфликту.

Л.И. Солнцева (1999) подчеркивает, что неоправданно строгая позиция взрослого и неадекватные средства воспитания приводят к перенапряжению нервной системы и создают благоприятную почву для появления страхов. К таким средствам относятся угрозы, суровые или телесные наказания, искусственные ограничения движений, пренебрежение интересами и желаниями малыша с нарушением зрения и пр. Постоянное запугивание приводит к тому, что дети становятся бессильными, теряют способность рассуждать, переживают острый эмоциональный дискомфорт [3: 56-60].

Предрасположенность к страхам имеется у малообщительных детей с патологией зрения, ограниченных в контактах. У таких детей кроме страхов могут возникать агрессивность, упрямство, капризы. Развитие страхов взрослые стимулируют, когда заставляют детей сдерживать свои эмоции, не понимая их переживаний. Тогда на вид сдержанные дети на самом деле исполнены всевозможных отрицательных чувств.

Нередко, наряду со страхами, у детей с нарушениями зрения имеет место тревожность. В результате экспериментального исследования, Л.К. Фортовой были выделены общие признаки тревожности у дошкольников с нарушением зрения: повышенная возбудимость, напряженность, замкнутость; страх перед всем новым, необычным; неуверенность в себе, заниженная самооценка; ожидание неприятностей, неудач; стремление выполнить работу как можно лучше, чтобы избежать наказания; безынициативность, пассивность.

Дети с нарушением зрения, в той или иной степени страдают агрессивностью. В качестве ее причин выделяются следующие:

- естественная реакция на унижение достоинства ребенка, постоянные насмешки, издевательства. Это вынужденная, ситуативная агрессивность. Поведение ребенка провоцируется обстоятельствами;
- следствие ограничения свободы, самостоятельности, чрезмерной опеки, подавление взрослым инициативы ребенка. Возникает агрессивная реакция ребенка. Эта реакция оправдывается лишь до тех пределов, которые согласуются с нормой;
- ярко выраженная направленность на других (экстраверсия) как черта характера;
- проявление Эдипова комплекса (направленность агрессии на взрослого одного с ребенком пола);
- проявление соперничества между детьми с целью добиться превосходства;
- появление комплекса неполноценности, стремление доказать другим свое преимущество;
- результат депривации и фрустрации [3].

Таким образом, у детей с нарушениями зрения имеет место сложный комплекс сочетания причин, приводящих к эмоциональному неблагополучию. Первичным механизмом являются собственно зрительные расстройства, затрудняющие нервно-психическое развитие ребёнка и ограничивающие его социально-психологическую адаптацию. Проявления эмоционального неблагополучия у дошкольников с нарушением зрения может быть обусловлены, как дефицитом общения с взрослыми и сверстниками, низким статусом ребенка в семье и в группе нормально видящих сверстников; так неуспехом в совместной с нормально видящими сверстниками деятельности. В проявлениях эмоциональных неблагополучия четко можно проследить влияние зрительной патологии, что откладывает свой отпечаток на специфику страхов ребенка, агрессивности, тревожности.

Список литературы

1. Гаврилко Т.И. Объяснение и понимание эмоциональных состояний слабовидящими младшими школьниками // Дефектология. – 2001. – №5.
2. Завражин С.А., Фортова Л.К. Адаптация детей с ограниченными возможностями. – М.: Академический Проект, Трикта, 2005.
3. Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М., 1999.
4. Солнцева Л.И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения. – М., 1999.
5. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. – М.: Полиграфический сервис, 2000.
6. Специальная психология / Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2006.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЭТАПЕ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Е.В. Евмененко, Ю.В. Ивановская, г. Ставрополь

В соответствии с законодательством Российской Федерации дошкольное образование не является обязательным в системе непрерывного образования, в результате чего поступление ребёнка в школу может осуществляться как после посещения дошкольного учреждения, так и из семьи. В результате каждый поступающий в школу ребёнок из разных социальных слоёв населения имеет разные стартовые возможности и часто определённый процент детей приходит в школу не подготовленным, даже на уровне элементарной информированности об окружающем мире.

На основе выше сказанного возникает необходимость построения целостного образовательного пространства на этапе подготовки ребенка к обучению в школе.

В этой связи концепция развития образования Российской Федерации предполагает создание механизмов выравнивания стартовых возможностей детей на этапе старшего дошкольного возраста – предшкольную подготовку.

Предшкольная подготовка – это система мер, направленных на оказание помощи детям, не имеющим по тем или иным причинам возможности до школы посещать дошкольное учреждение.

В настоящее время в образовательной практике реализуются несколько основных моделей получения предшкольной подготовки детей из разных социальных групп и слоев населения.

Одной из моделей являются группы полного дня пребывания для детей старшего дошкольного возраста на базе образовательных учреждений. Реализуемая подготовка осуществляется на основе общеобразовательной программы дошкольного образования и характеризуется тем, что воспитательно-образовательный процесс осуществляется в условиях полного дня в дошкольных образовательных учреждениях и образовательных учреждениях для детей дошкольного и младшего школьного возраста, учреждениях общего образования, учреждениях дополнительного образования, в которых созданы соответствующие условия.

Вторая модель реализуется в группах кратковременного пребывания детей старшего дошкольного возраста и характеризуется тем, что организация воспитательно-образовательного процесса осуществляется в условиях кратковременного пребывания детей (в течение 3-5 часов в день от 3 до 5 раз в неделю) на базе образовательных учреждений разных типов, учреждений культуры и родительских сообществ.

Третья модель, реализуемая в условиях семейного воспитания и характеризуется тем, что предшкольное образование организуется в фор-

ме собственно семейного образования, осуществляемого родителями, а также в форме гувернерства.

Вышеназванные модели позволяют охватить дошкольным образованием детей старшего дошкольного возраста не посещающих государственные дошкольные учреждения и в современных социально-экономических условиях создать условия для обеспечения преемственности дошкольного и начального образования.

Вариативность программ и форм организации дошкольной подготовки способствует приобретению детьми опыта общения со сверстниками, сохранению самоценности дошкольного возраста, что является концептуальной основой дошкольного образования.

Важным положительным моментом дошкольной подготовки является и то, что родители детей старшего дошкольного возраста из всех социальных групп населения получают возможность удовлетворить потребность в доступности подготовки детей к школе, а также объединить усилия ДООУ и семьи в укреплении здоровья, воспитании и обучении детей 5-6- лет.

В связи с научно-практической новизной проблемы, важным аспектом изучения является психологического сопровождение детей в условиях разных моделей дошкольной подготовки.

Сопровождение – система профессиональной деятельности, направленная на создание условий для успешного развития и обучения каждого ребенка через систему мероприятий, проводимых с целью оказания помощи в ситуациях выбора альтернатив, формирования ответственности за свой выбор и готовности к социальному самоопределению на различных этапах развития.

Впервые словосочетание «психологическое сопровождение ребенка в образовательной среде» первоначально сочеталось со словом «развитие» (сопровождение развития, сопровождать – значит следовать вместе, рядом, одной дорогой).

Хотя термин «сопровождение» прочно вошел в профессиональную жизнь практических психологов, педагогов и употребляется в отношении практической деятельности по решению конкретных проблем, в настоящее время не существует единства мнений специалистов в определении этого понятия.

Слюсарев Ю.В. понятие «сопровождение» употребляет для обозначения недирективной формы оказания психологической помощи, направленной «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности», помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека [4].

Ряд авторов понимает сопровождение как поддержку психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности. Сопровождение рассматривается как системная интегративная технология социально-психологической помощи семье и личности и как один из видов социального патронажа – социально-психологический патронаж [1, 2, 3].

Главной целью сопровождения на этапе предшкольной подготовки является создание таких социально-педагогических условий, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом своего развития и жизни: деятельности, общения и собственного внутреннего мира.

В качестве основных характеристик психологического сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную повседневную жизнь, особые отношения между участниками этого процесса.

Условиями эффективного сопровождения должны стать:

- учет разнотемповости и разноуровневости развития каждого ребенка;
- предоставление широкого спектра самостоятельной и совместной деятельности для выбора ребенку и его семье;
- разработка комплексной психолого-физиологической диагностики детей старшего дошкольного возраста на этапе предшкольной подготовки;
- эмоционально-положительный контакт ребенка и педагога в процессе их полноценного включения в совместную деятельность;
- учет динамично изменяющейся образовательной среды.

Главными принципами психологического сопровождения являются гуманное отношение к личности и вера в ее силы; квалифицированная помощь и поддержка естественного развития.

Благодаря адекватной организации психологического сопровождения детей старшего дошкольного возраста в условиях предшкольной подготовки становится возможным формирование положительных мотивов учения, готовность к принятию новой социальной позиции – «позиции школьника», имеющего круг определенных обязанностей и прав. Личностная готовность выражается в отношении ребенка к взрослым, сверстникам, самому себе, к школе, учебной деятельности, в результате чего формируется «детская компетентность» в различных сферах деятельности человека.

Комплекс мероприятий, проводимых в процессе сопровождения, дает возможность развить у детей старшего дошкольного возраста мотивацию достижения успеха и активной жизненной позиции, формировать положительную самооценку, уверенность в себе, стремление к познанию нового, интерес к окружающему миру.

В процессе психологического сопровождения ребенок овладевает средствами и способами познавательной деятельности (развитие восприятия, памяти, мышления, речи, воображения); у него формируются коммуникативные умения и навыки; происходит становление основ духовно-нравственного облика личности, определение и усвоение им общечеловеческих ценностей.

Результатом психологического сопровождения личности в процессе адаптации к жизни становится новое жизненное качество – адаптивность, т.е. способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими, как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях.

Таким образом, психологическое сопровождение дошкольной подготовки ребенка будет способствовать формированию комплекса социальных, интеллектуальных, личностных, физических качеств ребенка, а результатом дошкольного образования должна стать готовность ребенка к дальнейшему – социальному, личностному, познавательному (когнитивному) развитию на следующем возрастном этапе.

Список литературы

1. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – СПб., 1996.
2. Битянова М.Р. Психолог в школе: Содержание и организация работы. – М., 1998.
3. Мухина В.С., Горянина В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО. Воспитание и развитие личности: Материалы международной научно-практической конференции / Под ред. В.А. Горяниной. – М., 1997.
4. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности. – СПб., 1992.
5. Методические рекомендации по внедрению различных моделей обеспечения равных стартовых возможностей получения общего образования для детей из разных социальных групп и слоев населения // Дошкольное воспитание. – №4. – 2008.

СОВРЕМЕННАЯ СЕМЬЯ С ДЕТЬМИ ПРЕДДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПРОБЛЕМЫ, ОСОБЕННОСТИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В.А. Зима, г. Ставрополь

По результатам социально-педагогической теории и практики семейное воспитание и общественное образование в традиционном варианте оказываются почти бесполезными и не ведут к самостоятельности и ответственности, не формируют у молодого поколения родителей и детей внутреннюю силу духа, фундаментальную внутреннюю позицию к самому себе, другим людям, гармоничной сути мира в целом. Анализ существующей литературы позволяет сказать, что гуманистические отношения в семье не возникают сами собой, как естественное следствие совместного проживания, а формируются на основе личностной культуры родителей, определяющей стиль воспитания ребенка, психологическую атмосферу в семье, тип общения друг с другом и с ребенком. Вопросы влияния семьи на развитие и воспитание личности ребенка разносторонне освещаются в психолого-педагогических исследованиях: Ю.П. Азаров, Л.К. Круглова, Б.Г. Соколов, М.И. Буянов, Е.А. Волкова, Э.Д. Днепров, Г.М. Абрамова, Р.С. Буре, Л.В. Загик, О.Л. Зверева,

А.С. Спиваковская, В.С. Мухина и др. Сегодня семья рассматривается как огромный пласт культурно-исторического процесса, который требует обновления и изменения взглядов на детство как феномен культуры, на семью, как среду воспитания ребенка, на преемственность общественных институтов и семьи, что обуславливает изучение проблемы современного родительства, на особенности влияния на воспитание ребенка современных отцов и матерей. В данном контексте четко вырисовывается противоречие – между признанием приоритета семьи в воспитании и социализации ребенка и недостаточной разработанностью проблемы изучения социально-психологической характеристики современных родителей и педагогической культуры современной семьи как среды развития и воспитания ребенка дошкольного возраста.

Гуманизация педагогической деятельности предполагает превращение воспитательной модели, устремленной на социально ориентированную цель образования в модель, которая самостоятельно ориентируется на ценность самого человека, что акцентирует внимание на формировании ответственности каждого за доверенное ему жизнью и обществом. В связи с этим возникает другая проблема – проблема переноса гуманистической модели воспитания в условия семьи, где проживает большая часть детей дошкольного возраста. В этом возрасте превалирует чувственное познание и общение, что акцентирует внимание на формировании базовых основ культуры чувств, познания и общения человека. В контексте формирования данных личностных новообразований ребенок получает возможность развивать и расширять границы своей психосферы и социосферы. Важно не упустить этот возрастной период для дальнейшего позитивного развития личности в целом.

Современные родители активно используют услуги различных центров раннего развития детей, центров развлечения и временного пребывания для детей раннего возраста, услуг няней, гувернанток и частных педагогов на дому и т.д. Те родители, которые не могут себе позволить большие расходы на воспитание и развитие ребенка, но вынуждены выходить на работу уже после первого года жизни малыша, стараются определить его в ясли. В любом случае, дублируется ошибка прошлого отечественного опыта семейного воспитания, которая и определила во многом современный разрыв поколений, нуклеаризацию семей и несостоятельность родительства как такового. Ребенок снова остается в своем самопознании и познании мира один, без родителей. И лица, заменяющие их, как правило, не имеют с ним никакой степени родства. А это значит, ребенок лишается самого важного, на что он только и мог рассчитывать в своей семье – примера для подражания в качестве своих родителей, формирования идентичности на основе культуры своей семьи, приобщения к традициям и особенностям своего рода, воспитания привязанности к своим прародителям, родителям, братьям и сестрам. Способствовать развитию детей дошкольного возраста возможно и без отрыва их от родной семьи, если все те же методы, при-

емы, способы привнести в воспитательную практику самих родителей, а не лиц со специальным образованием, но абсолютно чужих для каждого ребенка. Интерпретация оптимальных условий развития и воспитания детей раннего возраста для каждой семьи с учетом ее возможностей и особенностей, квалифицированное консультирование родителей с целью расширения и обогащения их родительских возможностей в воспитательной практике, привлечение в развивающие мероприятия при специальных центрах представителей старшего или младшего поколения семьи каждого ребенка позволят решить основные вопросы образования как современной семьи, так и самих детей, чьим воспитанием и развитием в столь важном и раннем дошкольном возрасте по главному закону этого же образования, должны заниматься именно родители. Большинство педагогов достаточно ясно осознает новые общественные тенденции, а некоторая часть родителей проявляет интерес к современным подходам и технологиям воспитания. Однако, поскольку направление развития и воспитания ребенка в семье со стороны самих родителей все еще относится к наиболее неразработанной области педагогической практики в контексте механизмов и технологий, в настоящее время целесообразно обратиться к истокам – изучению потребностей и возможностей современной семьи с детьми дошкольного возраста.

Ребенок – отражение родителей. Определяющей чертой ранних социальных взаимодействий ребенка может стать наличие определенного человека, к которому ребенок сильно привязан и отношения, с которым становится прототипом всех взаимодействий в будущем. В своих первых контактах с окружающими ребенок выясняет, как на него реагируют другие люди, и приучается отвечать им соответствующим образом. В большинстве случаев мать, внутренне принимающая ребенка, оказывающая ему поддержку и обеспечивающая его безопасность, создает прочный фундамент для формирования чувства уверенности и компетенции в социальном общении (С.В. Ковалев). Но не одна мать, даже разумная и любящая, не может заменить отца и его влияние на развитие, и социальное становление личности ребенка. Роль отца в воспитании уникальна, об этом все чаще начинают говорить ученые. Статистика современности демонстрирует поразительную цифру: если в семье верующий отец, то дети в 80% станут тоже верующими, а если мать – то лишь в трех случаях из ста. Сейчас отец совершенно новое лицо в семье. На утрату лидерского положения в социальной жизни семьи современные отцы все чаще отвечают снижением чувства ответственности за семью и детей, что совершенно логично. Вот каким рисует М. Махов сегодняшнего отца: он не чувствует себя опорой семьи, меньше работает дома, стал более раздражительным, импульсивным, то есть, говоря научно, у него повысился уровень невротизма (что всегда считалось «привилегией» женщины); зато у него вырос интерес к его внешности [1]. «Главный упрек, который можно адресовать отцам, – утверждает психолог и писатель В. Леви, – это боязнь душевного труда,

который иногда целиком ложится на мать. Но она не может, не должна быть и матерью, и отцом одновременно!» [1]. О том, чем отличается материнское и отцовское воздействие на детей, интересно и тонко написал писатель Симон Соловейчик: «Материнское отношение, говорит он, означает: я принимаю тебя (люблю) за то, что ты есть. Отцовское – я принимаю тебя за то, каков ты» [2]. При таком сочетании ребенок чувствует, что он нужен, что он любим, и в то же время знает: от него ждут, что он станет лучше. Трудно воспитывать ребенка матери без отца: хорошо, если ей удастся удержаться в рамках материнской роли, которая предполагает: принимаю тебя таким, какой ты есть. Но, чувствуя особую ответственность за судьбу детей, она обычно берет на себя миссию отца. Но отец умеет критиковать, не затрагивая отношений с ребенком, у матери же каждое слово касается отношений, любви. Отцовская критика – просто критика, материнская отказ в любви (так кажется ребенку). В связи с тем, что семья является для ребенка наиболее значимым микросоциумом, микромоделью всего мира, зеркалом человеческих отношений, первым коллективом и т.д. процесс семейного воспитания должен быть организован таким образом, чтобы он обеспечивал и стимулировал гармоничное развитие ребенка, а это определяется в частности родительской культурой, в основе которой лежит социально-психологическая характеристика каждого родителя. Результаты проведенного экспериментального исследования выявили некоторые особенности социально-психологической характеристики отцов и матерей в контексте проблемы воспитания детей:

- Матери в большем количестве дают своим детям положительную характеристику, чем отцы, считая их более ответственными и воспитанными.

- Матери чаще имеют нормальный уровень коммуникабельности, достаточно терпеливы в общении с другими, умеют отстаивать свою точку зрения, любознательны и компетентны в вопросах воспитания. Отцы (по результатам теста Ряховского) менее эмоционально устойчивы, в процессе общения допускают срывы, хотя быстро успокаиваются и налаживают прерванные контакты; при общении чаще реагируют на свои эмоции и установки, чем на реакции собеседника.

- Как отцы, так и матери в большинстве своем придерживаются “примирительного стиля” в конкретных ситуациях, т.е. всегда пытаются найти решение, которое удовлетворило бы обе стороны, предлагают альтернативу.

- Родительно-детские отношения строятся в основном на дисциплине со стороны отцов и уважении со стороны матери.

- Большая часть мужчин возлагает обязанность по воспитанию детей на мать (жену), тогда как женщины склоняются к мнению, что это дело обоих родителей. Самое примечательное то, что большой процент мужчин предпочитает возлагать эту обязанность на няню, а не на бабушку, тогда как мнение женщин по этому поводу прямо противоположное.

- Лишь 10% родителей грамотно распределяют личное время для общения с ребенком; 2,3% родителей дифференцированно подходят к удов-

летворению духовных и материально-бытовых потребностей ребенка; 32% родителей соразмеряют свою требовательность с необходимостью и психофизиологическими особенностями ребенка. Это позволяет констатировать, что в семейном воспитании сегодня происходит смещение в сторону потворствующей гиперпротекции, когда ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей, что способствует развитию демонстративных черт характера и в сторону доминирующей гиперпротекции, когда ребенок также в центре внимания родителей, однако при лишении его самостоятельности и при наличии максимального количества ограничений и запретов, что усиливает и обуславливает острые аффективные реакции.

- В 31% случаях фиксируется воспитательная неуверенность отцов, а в 46% – незрелость родительских чувств с их стороны, что свидетельствует, в свою очередь, о низком уровне педагогической культуры отцов.

- 38% как отцов, так и матерей способны строить отношения с детьми, стимулирующие их развитие и рассчитывать на доверие и уважение с их стороны.

- 72% родителей имеют высшее образование, а более 70% характеризуют свое материальное положение как относительно устойчивое и отличное. Проведенное исследование позволило выявить основные причины вступления в брак – чувство любви (37%) и необходимость (43%), а также причины появления ребенка в семье – обоюдное желание (16%) и невозможность прервать беременность (37%). Основой супружеских отношений в обследованных нами семьях явились – устройство быта (м. – 42%) и верность (от. – 23%). Все эти данные демонстрируют рационализм в отношениях родителей, что естественно не способствует ни устойчивости брака, ни позитивному развитию родительско-детских отношений в плане взаимодоверительного контакта.

- относительно благополучный брак имеют 40% родителей, переходный – 14%, скорее неблагополучный – 46% (тест-опросник В.В. Столина). Из этого следует, что каждая вторая семья имеет проблемы в браке. Все полученные данные свидетельствуют, что у еще достаточно большого количества родителей низкая культура общения, что свидетельствует и о низком уровне культуры чувств. Многие папы и мамы не умеют сдерживать свои эмоциональные состояния, а это яркий показатель их родительской несостоятельности.

Эти факты вызывают беспокойство по 3-м причинам. Во-первых, нестабильность эмоций и низкий уровень коммуникабельности наряду с агрессивными проявлениями дисгармонируют брачные отношения. Во-вторых, неспособность родителей организовать позитивное эмоциональное общение с ребенком в дошкольные годы жизни обуславливают ряд отклонений в его дальнейшем развитии. В-третьих, нестабильные эмоциональные отношения родителей создают отрицательный эмоциональный фон в семье, выступающий негативным фактором в развитии ребенка.

Однако, есть и другая половина опрошиваемых родителей, которые демонстрирует высокий уровень культуры в брачных и родительско-детских отношениях. Это показатель готовности супругов к саморазвитию и познанию “науки родительства”, а значит, подводит современных педагогов и психологов к актуальности уже другой проблемы – созданию концептуально-нового подхода к образованию современной семьи и воспитанию ребенка преддошкольного возраста в ней.

Список литературы

1. Воспитание отношения как предмет психолого-педагогического анализа. – Ставрополь, 1980.
2. Левкович В.П. Взаимоотношения в семье как фактор формирования личности детей // Психология личности и образ жизни. – М., 1987.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

С.Н. Минакова, г. Ставрополь

В последние годы интенсивно развиваются пути приложения нейропсихологических знаний к решению проблем массовой школы. Среди них важное место занимает проблема готовности к школьному обучению. Как показывает практика, недостаточная нейропсихологическая готовность ребенка к школе выступает в качестве одного из значимых факторов дезадаптации учащихся.

Вместе с тем, по разным данным (Семаго Н.Я., Семаго М.М., Селянович А.В., Цветкова Л.С.), в настоящее время нужного уровня готовности к школьному обучению достигают менее 50 % детей старшего дошкольного возраста, что делает задачу подготовки к школе одной из актуальных психолого-педагогических задач.

Известно, что дети с нарушением устной речи при поступлении в школу испытывают определенные трудности в овладении письмом и чтением (Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова и др.).

В структуре генезиса трудностей овладения навыками письма и чтения у детей с разными видами патологии устной речи выделяется дисфункция межанализаторных связей, проявляющаяся в слабости слухозрительно-двигательных координаций (И.Ф. Марковская, К.С. Лебединский). Недостаточность этих функций связана как с непосредственно патофизиологическими механизмами речевых дефектов (недоразвитие фонематического восприятия и речевой моторики), так и со свойственными для них нарушениями общей моторики, незрелостью зрительно-восприятия и зрительно-пространственного анализа и синтеза.

В то же время овладение графикой письменной речи, выполнение различных видов письменных работ (диктанты, списывание, изложения, со-

чинения), чтение текстов предполагают достаточный уровень операций соотношения акустических, визуальных, кинестетических образов (психофизиологический уровень письма и чтения) (А.Н. Леонтьев, Л.С. Цветкова). Развитие такого рода операций начинается спонтанно в дошкольном возрасте и соотносится с расширением общей двигательной активности, с овладением разными видами предметно-практической деятельности и игры. При системных речевых нарушениях данный процесс замедляется и нарушается также из-за явлений вторичной задержки общего психического развития. В этой связи одним из направлений психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушением речи должно быть развитие слухозрительно-двигательной координации в разных видах деятельности.

Мы придерживаемся исходного положения специальной психологии о возможности предупреждения вторичных и третичных нарушений в структуре психического дизонтогенеза при условии своевременной профилактически направленной коррекционно-развивающей помощи ребенку (Л.С. Выготский).

Целенаправленное формирование слухозрительно-двигательной координации у дошкольников с нарушениями речевого развития, как мы предполагаем, возможно средствами музыкально-ритмических занятий, ритмики и логоритмики.

Музыкально-ритмические занятия имеют широкие возможности для развития слухо-двигательных связей, поскольку в их содержании используются не только словесная, но и значимая для возраста эмоциональная регуляция движений и действий, обеспечиваемая музыкальным сопровождением. Задаваемый музыкой ритм и темп, а также эмоциональная включенность ребенка позволяют на первых порах достичь общей корректности движений, автоматизировать их, а затем добиваться осознанности кинестетического и кинетического контроля. Включение в содержание музыкально-ритмических занятий движений и действий по подражанию, по образцу и по графическим схемам позволяет отрабатывать систему зрительно-двигательных координаций.

Диагностирование состояния слухозрительно-двигательной координации проводилось с помощью комплекса нейро-психологических методик, разработанных А.Р. Лурия, модифицированных и адаптированных для использования в работе с детьми Л.С. Цветковой. Для реализации задач нашего исследования применялись пробы на определение состояния всех видов праксиса (динамического, орального, пространственного, конструктивного, праксиса позы), зрительно-предметного и акустического восприятия (в том числе пробы на воспроизведение ритмических структур).

Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что уровень развития слухозрительно-двигательной координации у старших дошкольников с ограниченными возможностями речевого развития находится в прямой зависимости от тяжести нарушения речи.

Недостаточность двигательных функций в большей степени касается динамических характеристик движений (несформированность динами-

ки двигательных актов и сложных двигательных навыков, незрелость кинетической составляющей двигательного акта, трудности удержания последовательных двигательных программ (в пробе «кулак – ладонь – ребро»). Выявляется незрелость пространственного праксиса, обеспечиваемого совместной работой пространственного, вестибулярного, слухового и зрительного анализаторов, недостаточность слухо-двигательных координаций, а также дефицитность зрительно-предметного, зрительно-пространственного, акустического и рече-слухового восприятия.

Важным звеном формирующего этапа исследования и последующей логопедической коррекции является *логопедическая ритмика*. Основная ее цель – преодоление речевых нарушений путем развития, воспитания и коррекции двигательной сферы, неречевых функций в сочетании со словом и музыкой. В системе логопедической работы с дошкольниками логоритмика выполняет также оздоровительную функцию, способствует решению общеобразовательных задач, содействует умственному и эстетическому воспитанию детей.

Занятия по логоритмике для детей с речевыми нарушениями способствуют:

- активизации высшей психической деятельности через развитие слухового и зрительного внимания, восприятия, увеличение объема памяти;
- развитию фонематического слуха, общей и тонкой моторики;
- коррекции грамматического строя речи (ответы на вопросы в определенной грамматической форме);
- формированию слоговой структуры слов (отхлопывание ритмических рисунков, упражнения на развитие чувства ритма, темпа);
- коррекции звукопроизношения (артикуляционные упражнения, проговаривание стихов, чистоговорок, специально подобранных согласно этапу логопедической работы);
- развитию просодической стороны речи (дыхательные и голосовые упражнения);
- формированию связной речи, коммуникативных возможностей (игры – диалоги, игры – инсценировки, подвижные игры).

Весь спектр решаемых задач и используемых средств логопедической ритмики наглядно показывает ее значимое место в системе коррекционно-образовательного процесса в группе детей с общим недоразвитием речи и повышает эффективность достигаемых результатов.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КРАЕВЕДЕНИЮ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

О.Д. Очирова, г. Чита

В третьем тысячелетии сфера образования переживает коренные изменения, связанные с гуманизацией педагогического содержания и ин-

тенсивным развитием информационных технологий. Реформирование дошкольного образования с целью более полного удовлетворения запросов родителей и интересов детей также предъявляет новые требования к дошкольным учреждениям.

Наше дошкольное учреждение МДОУ «Могойтуйский детский сад «Бэлиг» работает по приоритетному направлению краеведение. Гуманитарное краеведение – фундаментальный принцип современных образовательных систем, введение личности ребенка в поле родной культуры, в духовную атмосферу родного края. Краеведческий подход в образовании дошкольников дает возможность в соответствии с запросами времени гуманизировать учебно-воспитательный процесс не только в эмоциональном, но и в информационно-просветительском плане (И.А. Колесникова, Л.К. Ермолаева, И.М. Лебедева). В основе использования компьютерных технологий лежат идеи С. Пейперта о «саморазвитии детей в условиях определенной специальной среды, формирующей интеллект», активизации процесса обучения и развития «естественным любопытством» [4].

Социокультурная ситуация сегодняшнего дня выдвигает перед педагогами дошкольного учреждения задачу поиска универсальных средств воспитания детей в этих условиях. Одним из таких средств развития мы считаем интеграцию краеведческого материала и информационных технологий как более глубокую форму взаимосвязи, взаимопроникновения разного содержания воспитания и образования детей. Построение занятий по принципу интегрированных блоков позволяет познакомить детей с окружающим миром, используя электронные ресурсы, а дети могут самостоятельно изучать материал.

Нами было проведено анкетирование среди родителей старшей и подготовительной групп. Из 50 опрошенных у 19 имеются дома компьютеры. В основном родители ответили, что не знают требования по использованию компьютеров и хотят получить консультацию. Дети предпочитают и умеют играть на компьютере в игры развлекательного характера. При наличии достаточно большого количества познавательных и обучающих компьютерных игр для детей дошкольного возраста нет игр краеведческого характера.

Исходя из этого, была выдвинута цель экспериментальной работы: построение качественного образовательного процесса, направленного на развитие у дошкольника эмоционально положительного отношения к родному краю средствами информационных технологий.

Новизна заключается в следующем:

- создании системы ознакомления дошкольников с культурно-историческим наследием и современностью;
- в разработке системы диагностики и оценки освоения детьми краеведческих знаний в электронном варианте;
- в создании программно-методического пособия краеведческого содержания в электронном варианте.

Для реализации данного проекта созданы педагогические условия. Дополнительно введены в вариативную часть учебного плана занятия по информатике и «Ёho заншал». По штатному расписанию предусмотрены по 0,5 ставки преподавателя краеведения и преподавателя информатики. Имеются два стационарных компьютера, ноутбук, интерактивная доска и все необходимое мультимедиа-оборудование.

Курс занятий по разделу «Ёho заншал» обеспечивает обновление содержания краеведческой работы с учетом социокультурных особенностей региона. Причастность человека к конкретной социокультурной среде, в которой он развивается, формируется и становится индивидуальностью, – очевидный факт единства личности и социума. Он рассчитан на два года обучения для детей от 5 до 7 лет. На второй год обучения меняется лишь глубина проникновения в материал и широта взгляда на проблему, т.к. полная картина представлений по содержанию формируется в течение одного года. Занятия проводятся 4 раза в месяц (включая интегрированные занятия). Дополнительно после изучения каждого направления проводится диагностика. Курс включает 32 занятия. По программе специально созданы развивающие игры, демонстрационный и наглядный материал, произведения художественной литературы, в том числе в электронном варианте.

Интегрированные занятия состоят из трех этапов: докомпьютерная, компьютерная, посткомпьютерная. В начале занятия проводится краткая беседа по предстоящей теме и по правилам поведения за компьютером. Затем происходит обогащение опыта в процессе игры, а к концу занятия – обобщение, релаксация, переход к другим видам деятельности, рефлексия. Наличие достаточной оргтехники позволяет проводить групповые и индивидуальные занятия. Например, один ребенок работает у интерактивной доски, другие – проверяют правильность его действий, выполняя операции на компьютере. Ребенок и педагог имеют возможность рисовать на доске карандашом, передвигать пальчиком объекты. Для этого созданы карточки ресурса к каждой теме занятия.

Преподавателем информатики разработаны игры краеведческого направления в электронном варианте «Укажи лишнее», «Растения нашего края», «Животные нашего края», «Национальная одежда». Например, суть игры «Укажи лишнее» состоит в том, что из трех данных вариантов растений (животных, одежды, блюд) необходимо выбрать тот, который относится к нашему краю.

Создано электронное пособие по краеведению, которое открывает детям красочный мир растений и животных. Оно ярко иллюстрировано, имеется его краткое описание, а игры позволяют обеспечить рефлексию. Ребенок может самостоятельно определить правильность своих ответов, также у ребенка развиваются память (задание «запомни»), мышление (задание «укажи лишнее»), речь (задание «повтори») и т.д. В пособии имеется раздел «Красная книга Забайкальского края».

Все игры и задания, используемые на занятиях, создаются в графическом редакторе Microsoft Power Point и программе Smart Board. Сна-

чала подбираются и сканируются иллюстрации, которые затем систематизируются по темам и учебным задачам и помещаются в базу данных компьютера. Звуковое сопровождение – мелодии, слова поддержки («молодец!», «подумай ещё!» и пр.) – записывается в стандартной программе «Звукозапись». Подготовленные слайды и звуковое сопровождение связываются между собой с помощью гиперссылок. Нами сделан отбор компьютерных медиаресурсов в соответствии с санитарно-гигиеническими и психолого-педагогическими требованиями. Создана медиатека. Подключение к Интернет позволило расширить возможности работы.

Использование игровых компьютерных программ для развития и обучения детей как в ДОУ, так и в домашних условиях имеет свои особенности (правила игры, регламент работы за компьютером, правила пользования, качество электронного продукта, процент его пользы и т.д.), с которыми мы знакомим педагогов и родителей.

Работа с педагогами подразумевает проведение педагогических советов, семинаров, консультаций. Созданы методические рекомендации, направленные на организацию занятий с использованием информационных технологий. Из 14 педагогов не владели – 21%, частично владели – 7%, владели компьютером – 72%.

Для повышения эффективности работы и обеспечения целостности подхода продумано ряд мероприятий по вопросам развития ИКТ-компетентности у родителей. Проводятся родительские собрания, конференции, консультации, презентации электронных игр, созданы информационные стенды, раздаются буклеты и т.д. Теперь родители имеют возможность повторить с детьми в игровой форме, пройденный на занятиях краеведческий материал.

Мы можем сказать, что благодаря интеграции возникает целый ряд новых видов детской деятельности с краеведческим содержанием, тесно связанных с компьютерными играми (компьютерное конструирование, творческое экспериментирование; развитие воображения, эстетического вкуса, быстроты реакции, рефлексии и т.д.).

По итогам выходного контроля отмечается достаточно высокий уровень усвоения краеведческого материала посредством компьютерной технологии. Критерием эффективности проводимой экспериментальной работы можно считать положительную динамику личностного роста ребенка; освоение детьми культурного и материального опыта родного края; повышение у детей, родителей и педагогов информационной культуры; повышение интереса детей и родителей к приоритетному направлению детского сада.

Таким образом, осуществление интегрированного научного подхода к педагогической работе является одним из эффективных средств управления качеством воспитательно-образовательного процесса по теме приоритетного направления в дошкольном образовательном учреждении.

Список литературы

1. Абрамян Л.А. Игра дошкольника. – М., 1989.

2. Виноградова Н.А., Микляева Н.В. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ – М., 2006.
3. Комарова Т.С., Зацепина М.Б. Интегрированные занятия с детьми 5-7 лет. – М., 2006.
4. Пейперт С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи. – М.: Педагогика, 1989.

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

О.Н. Полчанинова, г. Ставрополь

На современном этапе развития общественного образования, методологического и методического научного инструментария, а также гуманистического самосознания человечества и его экономических возможностей внимание специалистов актуализируется и к проблемам, возникающим в процессе воспитания и обучения детей, не отягощенных явно выраженными отклонениями в развитии. Сегодня более частыми в школьной практике являются случаи, когда гармонические отношения между ребенком и школьной средой не возникают изначально. Начальные фазы адаптации не переходят в фазу устойчивого приспособления, оптимального функционирования, а, напротив, вступают в действие механизмы дезадаптации, приводящие в конечном итоге к более или менее выраженному конфликту личности со средой.

Дефиниция «школьная дезадаптация» сегодня достаточно широко употребляется в психолого-педагогической науке и практике. Дезадаптация – исчезновение, уничтожение какой-либо сформировавшейся функции или же изначально невозможность ее формирования. В отечественной литературе мы встречаем термины «степени школьной дезадаптации», «частичные проявления школьной дезадаптации» и значительно реже в одной и той же печатной работе встретятся оба понятия с использованием разного смысла. Поэтому мы будем использовать лишь термин «дезадаптация» как наиболее привычный и чаще встречающийся.

Анализ показывает, что в существующей системе дефиниций понятие школьной дезадаптации не является ни описательным, ни диагностическим. Это понятие во многом собирательное и включает социально-средовые, психолого-педагогические, медико-биологические факторы или вернее условия развития самого явления школьной дезадаптации. Такой многофакторный подход показывает, с какой долей вероятности те явления, которые относятся к школьной дезадаптации, сочетаются с теми или иными социальными, педагогическими, психологическими и патологическими признаками.

Школьная дезадаптация – это социально-психологическое и социально-педагогическое явление неуспешности ребенка в сфере обучения,

связанное с субъективно неразрешимым для него (ребенка) конфликтом между требованиями образовательной среды и ближайшего окружения и его психофизическими возможностями и способностями, соответствующими возрастному психическому развитию.

Процесс адаптации к школе, как и к любому новому жизненному обстоятельству, проходит несколько фаз. Одна группа ученых выделяет три таких фазы, обозначая их как ориентировочное, неустойчивое и относительно устойчивое приспособление (А.Г. Хрипкова, М.В. Антропова). Другие ученые в качестве фаз адаптации называют следующие: 1) генерализованная реакция, когда в ответ на новое воздействие вовлекаются многие системы организма; 2) сужение, экономизация реакций; 3) переход на новый, более высокий, адекватный, устойчиво сохраняющийся способ функционирования, что и рассматривается как собственно адаптация (С.М. Тромбах).

Первично адаптационные нарушения проявляют себя, естественно, на самом верхнем, наиболее зависимом от среды этапе индивидуальной организации – социальном и обнаруживаются соответственно на педагогическом уровне. Однако в случае неприятия необходимых для их устранения мер адаптационные нарушения закономерно распространяются и на более глубокие этажи – психологический и физиологический.

Существует несколько уровней школьной дезадаптации: педагогический, психологический, и физиологический.

Педагогический уровень развития школьной дезадаптации, который можно сравнить лишь с верхней частью айсберга, так как он является лишь сигналом тех глубоких деформаций, которые происходят на психологическом и физиологическом уровнях индивидуальной организации растущего человека, является наиболее очевидным и осознаваемым для педагогов. Он обнаруживает себя проблемами ребенка в учебной деятельности (деятельностный план) и освоении новой для него социальной роли – роли ученика (отношенческий план).

В деятельностном плане при неблагоприятном для ребенка развитии событий его первичные трудности в учении (I этап) перерастают в пробелы в знаниях (II этап), в отставание в усвоении образовательного материала по одному или нескольким предметам (III этап), в неуспеваемость частичную или общую (IV этап) и как возможный крайний случай – в отказ от учебной деятельности (V этап).

В отношенческом плане отрицательная динамика выражается в том, что первично возникшие на основе неуспехов в учебной деятельности напряжения в отношениях ребенка с учителем и родителями (I этап) перерастают в смысловые барьеры (II этап), в эпизодические (III этап) и далее в систематические конфликты (IV этап), как крайний случай – в разрыв этих личностно-значимых для него отношений (V этап).

Статистика показывает, что и учебные, и отношенческие проблемы обнаруживают устойчивое постоянство и с годами не смягчаются, а, напротив, усугубляются, что можно зафиксировать в количественных

данных, констатирующих рост среди учащихся школ числа детей, испытывающих трудности в усвоении программного материала: среди младших школьников они составляют 30–40 %, среди учащихся основной школы – до 50 %.

Психологический уровень школьной дезадаптации определяется неуспешностью в учебной деятельности, неблагополучием в отношениях с личностно-значимыми людьми, возникающее на ее основе, не могут оставить ребенка равнодушным. Переживаемые ребенком, они негативно влияют и на более глубокий уровень его индивидуальной организации – психологический, непосредственно сказываются на формировании характера растущего человека, его жизненных установок, направленности личности в целом, на его социализации.

Первоначальные отклонения прослеживаются на поведенческом уровне, когда возникающее чувство тревожности, незащищенности, уязвимости в ситуациях, связанных с учебной деятельностью вызывает у ребенка пассивность на уроках, психическое напряжение и скованность ответах, предпочтительность нахождения рядом с детьми, но не контактировать с ними; в эмоциональной сфере преобладает тревога, растерянность и растерянность даже при малейшем замечании учителя (I этап развития адаптационных нарушений на психологическом уровне). Стараясь в меру сил изменить ситуацию и видя тщетность своих усилий, ребенок, действуя в режиме самосохранения, начинает инстинктивно защищаться от сверхвысоких для него нагрузок, от непосильных требований. Первоначальное напряжение снижается благодаря изменению отношения к учебной деятельности, которая перестает рассматриваться как значимая. У ребенка появляются (II этап развития адаптационных нарушений) и закрепляются (III этап) различные психозащитные реакции: на уроках он постоянно отвлекается, смотрит в окно, занимается посторонними делами. А поскольку выбор способов компенсации неудовлетворенной естественным путем потребности в успехе у младших школьников ограничен, то самоактуализация, самоутверждение часто происходят в противодействии школьным нормам, нарушениях дисциплины (IV этап развития адаптационных нарушений). Идет формирование более или менее осознаваемых ребенком способов протеста против непрестижного положения в социальной среде.

Различают способы активного и пассивного протеста, соотносимые, вероятно, с психической конституцией ребенка – сильным или слабым типом его нервной системы.

Накопление у ребенка отрицательно окрашенных эмоциональных реакций приводит к нарушению его душевного равновесия, что выражается в подавленности, угнетенности, вялости, плаксивости, раздражительности, проявлениях немотивированного страха, тревоги у одних детей и расторможенное повышенной двигательной активности, неуправляемости у других. Такие состояния дезорганизуют ребенка, вызывают неадекватные реакции на педагогические воздействия, делают его педагогически трудным (Р.В. Овчарова).

Современные исследователи наиболее системно изучили физиологический уровень школьной дезадаптации и констатировали значимость влияния данного уровня на потенциальные адаптивные возможности ребенка. Но, несмотря на ряд исследований, педагоги в полном объеме не осознают значимость данного уровня на процесс школьной адаптации. Следует учитывать механизм влияния школьных проблем на здоровье ребенка. В конечном счете именно здесь, на физиологическом уровне, самом глубинном уровне индивидуальной организации человека замыкаются как переживания, обусловленные неуспешностью в учебной деятельности, конфликтным характером отношений, так и непомерные затраты времени и сил на учение.

У детей, только еще перешагнувших порог школы, уже в первом классе наблюдается отчетливый рост отклонений в нервно-психической сфере (до 54 %), нарушений зрения (45 %), осанки и стопы (38 %), заболеваний органов пищеварения (до 30 %). К девятому классу количество здоровых детей сокращается в 4 – 5 раз. На этапе выпуска из школы лишь 10 % учащихся могут считаться здоровыми. У 40 – 50% выпускников имеется хроническая патология, у 45 – 50 % – морфофункциональные отклонения. Отмечается при этом, что в подавляющем большинстве случаев хронические заболевания у детей «выросли» из имевших ранее место морфофункциональных отклонений.

При всей сложности вопроса о том, когда, где, при каких обстоятельствах здоровье переходит в болезнь, каковы механизмы этого перехода, ученым уже стало ясно, пожалуй, самое главное для нас, педагогов, что в недопущении болезни, в удержании здоровья, в идеальном случае в преумножении его решающая роль принадлежит не медицине и не системе здравоохранения. Решающая роль принадлежит тем социальным институтам, которые определяют условия и образ жизни ребенка в семье и школе. Поэтому сегодня, в том числе и со стороны медиков, все настойчивее высказывается мнение, что на этапе школьной жизни именно школа и педагоги должны играть решающую роль как в диагностике, так и в профилактике нарушений психического и психосоматического здоровья детей.

В работах как отечественных, так и зарубежных авторов нарушения адаптации рассматриваются как предпосылки для развития разного рода патологических состояний. С позиций медиков в клинической практике такие уже упомянутые реакции детей на школьные трудности, как страх перед невыполнением школьных заданий, учителем, одноклассниками, чувство неполноценности, негативизм, уход в себя, агрессивные действия или общая заторможенность, чрезмерная застенчивость, плаксивость, а также отсутствие интереса к играм, жалобы на головную боль, боли в желудке, рассматриваются как симптомы преневротических состояний и вписываются в область так называемой предпатологии или предболезни (В.Е. Каган).

Таким образом, необходимо отметить, что дефиниция «школьная дезадаптация» является межинтегральным образованием и подразумевает собой многофакторный процесс снижения и нарушения способности

ребенка к обучению вследствие несоответствия условий и требований учебного процесса, ближайшей социальной среды его психофизиологическим возможностям и потребностям

Проблема школьной дезадаптации является наиболее актуальной на сегодняшний момент в педагогической практике и выводит на значимый уровень необходимость найти действенные средства психолого-педагогической помощи детям риска, существенности последовательной дифференциации, индивидуализации обучения как технологического рычага преодоления противоречия между обучением и развитием школьников. Идея индивидуализации, признания педагогической значимости индивидуальных различий между детьми и учета этих различий в учебном и воспитательном процессе, стала особенно актуальной в условиях перехода к массовому обучению.

Список литературы

1. Мастюкова М.И. Комплексная психолого-логопедическая работа по предупреждению и коррекции школьной дезадаптации. – М.: Аркти, 2003.
2. Битянова М.Р. Адаптация ребёнка в школе. – М.: Просвещение, 1997.

УСЛОВИЯ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Ю.В. Приленко, г. Ставрополь

Психологическое тестирование, получившее в последние годы достаточно широкое распространение, не всегда опирается на научные разработки, используя в качестве тестов случайные, ненадежные методики, чем могут принести этому направлению большой вред и скомпрометировать этот подход. Нужно создавать в известной степени централизованное направление, в основе которого лежали бы проверенные, теоретически обоснованные методы, позволяющие осуществлять преемственность данных, полученных разными специалистами в разных ситуациях. Особенно важно соблюдать данный подход при диагностике профессионального самоопределения школьников с нарушенным слухом.

Применяя психодиагностические методики специалист-психолог должен иметь представление об изучаемом объекте, т.е. опираться на определенную концептуальную модель личности. Если человек выбирает профессию, исходя из органичного совпадения вида деятельности с его собственной мотивационно-потребностной направленностью, то работа приносит ему радость. Отсюда двойной выигрыш: счастливый человек и высокая эффективность труда. Поэтому, основная задача профдиагностики – осуществить прогноз того, какая профессия принесет для конкретного индивида большую удовлетворенность и успешность [6].

К диагностики профессионального самоопределения школьников с нарушенным слухом предъявляются следующие требования: возможность применения ее средств в экспресс-режиме; прозрачность и доступность как процедуры, так и интерпретации результатов для педагогов и родителей; в случае использования профориентационных средств возможность их адаптации к задачам профильной ориентации; отслеживание результативности предпрофильной подготовки на входе и на выходе при помощи повторного использования единого банка диагностических процедур [4].

Сама процедура тестирования должна проводиться корректно, не задевая самолюбия испытуемых, с оговорками, которые снимут напряженность и недоверие. Основным мотивом психолога должна быть забота о комфортном состоянии школьников и дифференцированном подходе к его индивидуально-личностным особенностям. Особенно важен такой подход, когда речь идет об активности в условиях повышенной опасности. При этом следует иметь в виду, что такие характеристики как ответственность, уважение к своей профессии, бдительность, порядочность представляют собой социально-желательную модель поведения школьников и те черты, которые прививаются воспитанием. В минуту опасности и в ситуации стресса в первую очередь проявляются заложенные природой типологические черты, импульсивные формы поведения, неосознаваемые или неподвластные контролю сознания реакции. Именно их нужно внимательно изучать с помощью тестов, так как психодиагностическое исследование позволяет проникнуть в глубины неосознаваемых аспектов личности, а построенный на базе этих данных тренинг способствует выработке самоконтроля и умению овладевать ситуацией в сложных ситуациях.

Подбор методов диагностики должен опираться на адекватное понимание самой профессиональной деятельности и учитывать две ее важные стороны – содержательную и динамическую. Первая отражает действительное содержание профессии с точки зрения требуемых знаний, умений и навыков, целей деятельности, выражаясь в специфических требованиях профессии к особенностям развития способностей. Вторая сторона профессиональной деятельности выражается в форме определенных требований к формально-динамической стороне психики, т. е. скорости, темпу, интенсивности протекания психофизиологических процессов [3].

В каждом индивидуальном случае углубленное психодиагностическое обследование школьников с нарушенным слухом должно вестись уже более прицельно, исходя из понимания его проблем и тех результатов, которые получены на предыдущих этапах профконсультации. Еще раз хотим подчеркнуть, что не следует абсолютизировать данные, получаемые с помощью методов психологической диагностики, искать в них прямой выход на профессию. Если не обнаружено противопоказаний к профессии, если не отмечено серьезных «провалов» в развитии важных для овладения ею качеств, необходимо наметить план самоподготовки, самовоспитания учащегося, формирования у него требуемых способностей. Теперь задача психолога – помочь в осуществлении этого плана, в организации контроля за тем, как про-

исходит формирование необходимых качеств, для чего необходимо обстоятельно обсуждать со школьниками их достижения на пути подготовки к профессии, возникающие сложности и способы их преодоления [2].

Все этапы профконсультаций должны служить одной цели – активизировать школьников с нарушенным слухом, сформировать у него стремление к самостоятельному выбору профессии с учетом полученных с помощью психолога знаний о себе, своих способностях и перспективах их развития. В связи с этим при проведении профконсультации необходимо учитывать следующие:

1. Профессиональная ориентация не должна ограничиваться непосредственно профессиональной сферой, но всегда замыкаться на важнейшие жизненные цели подростков с нарушенным слухом.

2. Для формирования согласованной и реалистичной жизненной перспективы нужно знакомить юношей и девушек с конкретными примерами удачных и неудачных жизненных путей, связанных с выбором той или иной профессии. Особенно важно знание будущих условий труда, занимающих одну из ведущих позиций в системе юношеских требований к будущей профессии.

3. Учитывать, что для юношей при выборе профессии более важен размер будущей заработной платы, а для девушек – благоприятные условия труда. Рабочие профессии привлекают молодых людей, прежде всего возможностью более быстрого достижения самостоятельности и независимости. Для тех, кто их выбирает, будущая зарплата имеет иногда меньшее значение, чем для тех, кто выбирает профессии умственного труда высокой квалификации.

4. Независимо от уровня знаний школьников с нарушенным слухом, они нуждаются в специальной профориентационной информации. Школьная программа этих знаний не обеспечивает.

5. Необходимо разъяснять школьников с нарушенным слухом непосредственную зависимость будущих профессиональных и жизненных достижений от их готовности к самоотдаче в труде и самостоятельности в реализации жизненных целей.

6. В профориентационной работе важно учитывать не только рациональные моменты, связанные с определением жизненных целей и планов, но и эмоциональные особенности личности.

7. Добровольность – цели, поставленные перед собой самим человеком, достигаются легче, чем цели, навязанные другими.

8. Постепенность – следует дозировать усилия, увеличивая их постепенно.

9. Положительные эмоции – «усилие на грани приятного» [5].

Психодиагностическая работа психолога со школьниками с нарушенным слухом по подготовке их к осознанному выбору профессии должна строиться на принципе активности личности в процессе самопознания, постоянном анализе полученных результатов, осознания их значимости для своего развития и профессионального самоопределения.

Большинство диагностических заданий должно предлагаться в форме самодиагностики, когда школьники с нарушенным слухом сами проверяют себя, обрабатывают полученные результаты, делают выводы. Роль психолога при этом – помочь интерпретировать полученные данные.

Основные задачи психолога в диагностической работе со школьниками с нарушенным слухом по подготовке их к выбору профиля обучения и дальнейшего профессионального образования:

- мотивационная (заинтересовать подростков проблемой самопознания, показать значимость, важность изучения себя и своих особенностей для дальнейшего саморазвития);
- информационно-справочная (дать необходимые знания об индивидуальных особенностях человека, профессионально важных качествах);
- собственно диагностическая (направлена на самопознание подростка, решается с помощью несложных, понятных подростку психодиагностических методик, чтобы сформировать у подростка готовность к самопознанию и оказать помощь в объяснении результатов этого познания);
- развивающая (создание условий для осознания возможностей выбора, принятия ответственности за сделанный выбор, для развития навыков самооценки, самоконтроля, самопознания) [1].

Основные требования при отборе диагностических профориентационных методик: диагностико-активизирующий характер, достаточная валидность и надежность, экономичность в отношении временных затрат, актуальность [3].

Таким образом, к основным условиям диагностики профессионального самоопределения школьников с нарушенным слухом можно отнести следующие:

- использование результатов для выявления недостатков, пробелов в развитии тех или иных качеств, способностей, которые важны для будущей профессиональной деятельности;
- учитывать результаты при принятии решения о характере коррекционной и развивающей работы с целью подготовки к будущей профессии;
- опираться на результаты для осуществления контроля за развитием требуемых качеств, способностей после коррекции или тренинга;
- учитывать результаты диагностического обследования для определения ограничений в выборе сфер профессиональной деятельности, предъявляющей жесткие требования к психофизиологическим особенностям индивида;
- использовать результаты для стимулирования потребностей учащегося к самопознанию и самосовершенствованию в русле подготовки к своему профессиональному труду в будущем.

Список литературы

1. Ансимова Н.П., Кузнецова И.В. Профессиональная ориентация, профотбор и профессиональная адаптация молодежи. – Ярославль, 2000.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. М., 2002.

3. Булычева Н.А. Особенности профессионального выбора выпускников классов коррекционно-развивающего обучения // Коррекционная педагогика. – 2004. – №2(4).

4. Нудельман М.М. Отношение глухих школьников к профессиям / Под ред. И.М. Соловьёва, Ж.И. Шиф. – М.: Педагогика, 1971.

5. Пращников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М.: Изд-во МПСИ, 2003.

6. Психолого-педагогическая диагностика / Под ред. И.Ю. Левченко. – М., 2005.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.М. Роткина, г. Железноводск

В современной России особое значение приобретает проблема профессионального развития подрастающего поколения как фактор внутриличностной активности и формирования субъективности человека.

Дополнительное образование стало рассматриваться как условие развития внутриличностного потенциала для формирования профессионально значимых качеств, способностей, навыков и умений, и зарождения профессионального интереса к деятельности.

Любая профессия требует от человека обладания определенными особенностями или качествами, которые помогают ему легче с ней справиться, как бы определяющего пригодность к ней и показывают, насколько успешно он сможет ее выполнить. Кто-то в короткое время может овладеть трудовыми навыками, быстро достичь профессионального совершенства, а у кого-то «вхождение в профессию» затягивается, и человек теряет интерес и переходит к другому виду деятельности, в котором он сможет быть более успешным. Причины неэффективной профессиональной деятельности многочисленны, однако большая часть из них (80% и более) прямо связана с физиологическими, психическими и социальными особенностями личности. При том многие понимают, что мало просто знать мир профессий, даже иногда знания особенностей своего характера и способностей может оказаться не достаточно для правильного выбора [2].

Большинство современников, несерьезно относятся к выбору профессии. Особенно это касается подростков и молодых людей, использующих многочисленные и порой малообоснованные критерии для определения будущего рода занятий.

Профессиональные предпочтения человека фактически представляют собой комплексную метафору всей его жизни. Профессия является важнейшим способом творческого самовыражения индивидуума, основным

каналом излучения глубинной сущности человеческого существа во внешний мир.

При профессиональном ориентировании детей и подростков возникает необходимость знакомить их с профессиограммами. В тексте профессиограммы речь идет не столько о назначенных индивидууму конкретных способах профессионального самовыражения, сколько о метафорических стилях отношения к труду. Особо важно понимание индивидуального психологического рисунка отношения к труду при выборе подростками направления будущей карьеры или при смене рода занятий. В конце концов, даже само по себе, безотносительно к карьерным и трудовым проблемам, изучение профессиограммы оказывается не только интересным, но и чрезвычайно полезным способом получения о самом себе ценной психодиагностической информации.

Понятие «профессиограмма», как предмет исследования, рассматривается в работах педагогов и психологов Климова Е.А., Романова Е.С., Головина С.Ю. Профессиограмма – описание особенностей определенной профессии, раскрывающее содержание профессионального труда, требований, которые она предъявляет к человеку. В настоящее время профессиограммы применяют педагоги-психологи во время работы со школьниками по профориентации [1].

Важнейшей частью профессиограммы является психограмма, представляющая психологический анализ структуры профессиональной деятельности. На основе психограммы строятся описания профессионально важных качеств. Поэтому, выбирая определенную профессию, важно осознать, есть ли те или иные способности, соответствующие профессионально важным качествам. Наконец, тип реализуемой профессиональной деятельности должен совпадать с личностным, характерологическим типом.

Применительно к учреждениям дополнительного образования детей технической направленности профессиональная ориентация определяется как -органическая составная часть учебно-воспитательного процесса, когда на основе дополнительного образования, политехнической и трудовой подготовки осуществляется знакомство учащихся с различными видами трудовой деятельности и своевременно решается их подготовка к выбору профессии с учетом личных склонностей, способностей и общественных потребностей.

Виднейший советский психолог Н.С. Лейтес указывает, что в процессе обучения необходимо выявление уровня психологической и практической готовности школьника к намечаемой им профессии и стимулирование его к самовоспитанию и развитию недостающих качеств личности [4].

Основной целью работы психолого-педагогической службы по профессиональной ориентации подростков является активизация процесса формирования психологической готовности учащегося к профессиональному самоопределению, которая должна быть включена в учебно-воспитательный процесс [3].

Подводя итог, отметим, что не только человек выбирает профессию, но и сама профессия может диктовать условия. На наш взгляд, обучение в учреждениях дополнительного образования может дать наилучшую результативность, если поставлена цель формирования и развития профессионально важных качеств личности, отвечающих требованиям, предъявляемым к будущему специалисту.

Список литературы

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2007.
2. Крягжде С. Психология формирования профессиональных интересов. – Вильнюс: Мокслас, 1981.
3. Пряхников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. – М.: МГППИ, 1999.
4. Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л.М. Митиной. – М.: МПСИ; Флинта, 1998.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МАЛОГО ГОРОДА

*Л.П. Сечина, Н.А. Лебедева, Г.Н. Маркова,
Т.Л. Мусатьянова, г. Новоалександровск*

Анализ педагогической практики позволяет констатировать, что многие современные дети с трудом адаптируются к новым условиям школьной жизни с ее интеллектуальными нагрузками не только в связи со слабым физическим состоянием здоровья и наличием психосоматических заболеваний, но и в связи с отсутствием целенаправленного преемственного дошкольного образования: количество детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения, растет с каждым годом.

В контексте «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 года» предметом приоритетного внимания государства и общества является выравнивание стартовых возможностей детей из разных социальных слоев и достижение ими необходимого уровня подготовки к школе.

В г. Новоалександровске ежегодно обновляется банк данных о дошкольниках, не посещающих дошкольные учреждения, выясняются причины непосещения ДОУ, среди них основными являются:

- состояние здоровья дошкольника – 30%;
- низкий прожиточный уровень семьи – 25%;
- отсутствие свободных мест в ДОУ – 35%;
- неблагополучные семьи – 5 %.

С 1 января 2008 года распоряжением главы администрации открыта группа дошкольного образования (15 детей 5-7 лет) на базе Центра

развития ребенка – детского сада № 53 «Солнышко» (руководитель Л.П. Сечина) г. Новоалександровска. Для обеспечения ее деятельности была разработана и утверждена нормативно-правовая база: Положение о группе дошкольной подготовки, график работы педагогов; расписание занятий, смета потребностей, перспективное планирование, циклограмма работы педагогов; определена образовательная программа «Программа для группы кратковременного пребывания в детском саду: старший дошкольный возраст» под ред. Т. Дроновой, Н. Коротковой.

Цель работы группы: оказание систематической психолого-педагогической помощи детям, не посещавшим ДОО, консультативно-методической поддержки их родителям в организации воспитания и обучения, социальной адаптации детей и формировании предпосылок учебной деятельности.

Воспитатели, работающие с детьми, отмечали, что дети были очень разными, многие из них не могли найти контакт со сверстниками, обращались с малейшей проблемой ко взрослым. Объем знаний во многих разделах программы был ниже, чем у ровесников, посещающих ДОО. Дети не ориентировались в пространстве физкультурного и музыкального залов, для многих были «открытием» танцевальные движения, музыкально-дидактические игры, заучивание и чтение стихов. Развитие сюжетно-ролевой игры было в пределах возрастной нормы, только у тех детей, в семьях которых были братья и сестры, их число составляло всего 20%, остальные же первое время играли в одиночестве и просто не умели делиться игрушками, что приводило к возникновению конфликтов.

Результаты мониторинга «Психосоциальное развитие детей 6-7 лет» показали, что в январе 2008 года: 50% детей имели низкий уровень, 30% – средний уровень, 20% – высокий уровень психосоциального развития.

Физическая готовность к обучению в школе – важнейший показатель готовности ребёнка к освоению школьной программы. Занятия в группе дошкольной подготовки содержат максимальное количество движений, направленных на развитие координации, осанки, правильного дыхания, мелкой и крупной моторики. Физкультурные занятия, динамические часы способствуют формированию основных видов движений, мыслительных процессов, пространственных представлений, объема и распределения внимания.

Дети группы дошкольной подготовки занимались в специально оборудованном спортивном зале, площадке, стадионе с использованием стандартного и нестандартного спортивного оборудования.

Мотивационная готовность к обучению в школе предполагает изучение и принятие ребёнком школьной культуры задолго до того, как он вступит в школьную жизнь. Во время проведения экскурсии в школу нашим детям предоставлялась возможность посидеть за школьной партой, походить между стеллажами в библиотеке, посетить школьную мастерскую, заглянуть в школьную лабораторию, компьютерный класс. Особое впечатление на малышей оказывал спортивный зал, возможность побегать,

поиграть с мячом в большом двигательном пространстве. В стенах школы состоялось первое знакомство с учителями и директором.

После посещения школы дети, не переставая, говорили об увиденном, делились впечатлениями друг с другом, родителями.

Интеллектуальная готовность ребёнка к обучению в школе предполагает сформированность учебных навыков, к числу которых относят такое поведение на занятиях, когда он: понимает суть задания; формулирует вопросы, направленные на понимание задания; умеет перестроиться в связи с изменением содержания задания, может попросить о помощи; планирует предстоящую работу; при неправильном выполнении задания пробует другие варианты; производит действия контроля и оценки.

Этому способствовали занятия по развитию и коррекции, которые проводились 1 раз в неделю педагогом-психологом и были направлены на формирование интеллектуальной готовности к школьному обучению.

Эмоционально-личностная и коммуникативная готовность проявляется в способности ребёнка управлять своими эмоциями и контролировать импульсивное поведение, а также в умении общаться с различными группами людей, для чего проводились соответствующие занятия.

Искусство играет важную роль в духовном обогащении дошкольников, способствуя формированию этических и эстетических чувств. Формирование интереса к изобразительности, воспитание нравственных качеств ребенка и чувств, интеллекта, воли средствами изобразительного искусства является главной составляющей педагогического процесса в группах кратковременного пребывания. Работа воспитателя Г.Н. Марковой направлена на развитие художественно-эстетической, духовно-нравственной, эмоциональной сфер ребенка через приобщение к достижениям мировой и отечественной культуры с помощью современных доступных средств, технологий, материалов.

Посредством ознакомления с традиционной и нетрадиционной техникой выполнения задания, что вызывает особый восторг у детей, происходит формирование навыков изобразительности. Приведем примеры подобных занятий.

1. «Пальчики – палитра», «Веселая дымка».

Под рукой нет кисточки? Не беда! Один палец обмакнем в красную краску, другой в синюю, третий – в желтую. Чем не палитра! А силуэты можно предложить разные – это и барыни, и свинопасы, и веселая карусель. Выбирай любую игрушку и раскрась ее так, чтобы и тебе самому, и всем, кто ее увидит, стало весело.

2. «Печать от руки», «Городецкие чудеса».

Обмакнем ладонь или ее часть в краску и оставим на бумаге, загрунтованной в желтый цвет, или светлую охру, отпечаток. Ну чем не Городецкая птица с распущенным хвостом? А теперь выполним кисточкой обшивку белой краской, и она оживет. Добавим отпечатки одного или сразу двух пальцев в разные комбинациях: уже готовы и листья, и розы, и купавки, обязательное условие – это использование

смешанных красок, чтобы выдержать в технике городца. Сначала робко, потом все смелей и смелей... Правда интересно? Осталось опять взять кисточки и добавить необходимые детали.

3. Печатка «Золотая хохлома».

Эта техника позволяет многократно изображать один и тот же предмет, составляя из его отпечатка разные композиции, украшая ими пригласительные билеты на праздник «Осень в Хохломе».

Изготовление печатки: взять ластик или картофель, нарисовать на срезе задуманные рисунки, ягоды, цветы – элементы хохломской росписи, срезать все ненужное. «Печатка» готова! Теперь прижмем ее к подушке с краской, а затем к листу бумаги. Получится ровный и четкий отпечаток. Составляй узор хохломы.

В результате у ребенка формируется вкус к искусству, он умеет оценить различные произведения и формирует собственные суждения.

Группы, реализующие дошкольную подготовку в условиях кратковременного пребывания являются одной из форм оказания помощи семье в воспитании и развитии детей. Поэтому так важно тесное сотрудничество с семьей. Приоритетной сферой деятельности социального педагога является работа с родителями. Дошкольное учреждение выступает в роли активного помощника семье для развития индивидуальных особенностей каждого ребенка, постоянно изучает и влияет на формирование образовательных запросов родителей, проектирует условия для их удовлетворения. Родители постепенно становятся единомышленниками и помощниками педагогов.

При составлении социального паспорта семей группы дошкольной подготовки были выявлены следующие типы: многодетные – 10%; полные – 60 %; неполные – 30%.

Проанализирован образовательный уровень родителей: высшее образование – 10%; среднее – 50%; среднее специальное – 40 %.

Результатом стал план работы с родителями группы кратковременного пребывания. Возникли затруднения в подборе форм работы с семьями. Если для родителей, детей посещающих ДООУ, приемлемы разнообразные формы то, как показала практика и пусть небольшой опыт работы с родителями детей, посещающих группу дошкольной подготовки, наиболее приемлемыми формами для них оказались: индивидуальные беседы, анкетирование, консультации специалистов дошкольного учреждения, домашние задания.

Одна из базовых потребностей детей дошкольного возраста – потребность в непрерывности образовательного пространства. Так как дети группы дошкольной подготовки посещают дошкольное учреждение три раза в неделю, мы решили, что частично этот разрыв сократят домашние задания для совместного выполнения детей и взрослых.

Это позволяет родителям иметь представления о том:

- чему обучают детей на занятиях в ДООУ;
- как они владеют учебным содержанием;

- какие трудности возникают у детей при выполнении заданий, по каким разделам.

А детям совместный домашний труд с родителями позволяет:

- незаметно войти в режим школьной жизни;
- убедиться в том, что они могут рассчитывать на поддержку родителей в случае возникновения трудностей.

Эти задания составлены в игровой форме, их немного, родители проинструктированы педагогом, как следует заниматься с ребёнком.

Такая форма работы помогает нам установить с родителями доброжелательные отношения, направленные на совместное воспитание и развитие ребёнка, а также активно участвовать в становлении педагогической компетентности родителей. В тесном взаимодействии с родителями педагоги планируют образовательный процесс, создают развивающую игровую среду. Мы рассказываем о достижениях ребенка, о задачах, стоящих перед ним, и получаем информацию от родителей. Двусторонний поток знаний и опыта, партнерский характер взаимодействия делает сотрудничество более успешным.

Одной из наиболее действенных форм включения родителей воспитанников в сотрудничество с ДОО считаем работу консультативного пункта для родителей (законных представителей) детей, не посещающих ДОО по микрорайону, и родителей детей, посещающих группу дошкольной подготовки. Разработано положение о консультативном пункте (приложение), составлен план работы, консультации проводятся специалистами ДОО, привлекаются другие социальные институты города (специалисты районного отдела образования, социальной защиты населения, ЗАГСА).

Диагностика в конце обучения показала, что выпускники группы дошкольной подготовки имеют следующие показатели: 40% детей – средний уровень, 60% – высокий уровень готовности к школе.

За время занятий в группе дошкольной подготовки все дети усвоили знания по различным разделам программы, научились общаться с ровесниками и взрослыми, находить конструктивный выход из конфликтных ситуаций.

Научно-исследовательская деятельность Центра развития ребенка – детского сада № 53 «Солнышко» г. Новоалександровска позволила определить условия успешной организации дошкольного образования в группе кратковременного пребывания:

- осуществление дифференцированного подхода в раскрытии психофизиологического потенциала детей;
- обеспечение гармоничного вхождения ребенка в социум, становление его личностных качеств;
- сбережение здоровья ребенка как основание и ресурс его жизнедеятельности;
- систематический, а не эпизодический характер педагогического просвещения родителей;
- использование активных форм взаимодействия детей, родителей и общественных институтов.

В заключении хотелось бы отметить, что в жизнь входит новое поколение людей, понимающих значение хорошего образования и стремящихся обеспечить его для своего ребенка. Родители уверены, что ДОО всегда поможет им в решении педагогических проблем и в то же время не навредит. Педагоги, в свою очередь, заручаются пониманием со стороны родителей в решении разного рода проблем. А в самом большом выигрыше находятся дети, ради которых и осуществляется данное взаимодействие.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ В СИСТЕМЕ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Е.С. Слюсарева, г. Ставрополь

Демократические преобразования в российском обществе привели к серьезным изменениям в системе дошкольного и начального образования, которые коснулись как организационной, так и содержательной стороны этих ступеней образования.

В соответствии с «Приоритетными направлениями развития образовательной системы Российской Федерации», одним из ведущих направлений является обеспечение доступности качественного общего образования. Для реализации такой цели целесообразно создавать условия для массового образования детей старшего дошкольного возраста («предшкольное образование»).

Реализация системы предшкольного образования детей с отклонениями в развитии может осуществляться в следующих формах:

1. Группы полудневного пребывания детей в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего или комбинированного вида, реализующих комплексные коррекционно-развивающие программы.

2. Группы кратковременного пребывания детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях (2-3 раза в неделю).

3. Коррекционные группы в дошкольных образовательных учреждениях, которые могут функционировать на базе дошкольных образовательных учреждений, сельских школ (при отсутствии специальных дошкольных образовательных учреждений). Данные формы организации предшкольного образования предназначены для подготовки к школе детей 6-7 лет с отклонениями в развитии, ранее не охваченных специальным дошкольным образованием.

4. Подготовка детей к школе в домашних условиях под патронажем отдела образования. Данная форма организации предшкольного образования предназначена для подготовки к школе детей 6-7 лет с отклонениями в развитии, не охваченных специальным дошкольным образованием и не включенных в процесс организованной предшкольной подготовки.

5. Консультативные пункты для родителей с привлечением квалифицированных специалистов. Данная форма организации предшкольного образо-

вания предназначена для оказания помощи родителям (лицам их замещающим) в подготовке детей 6-7 лет с отклонениями в развитии к школе [2].

Неоднозначные мнения об условиях, характере содержания дошкольного образования обусловили необходимость разработки программы дошкольного образования в рамках экспериментальной деятельности на базе Ставропольского государственного педагогического института по теме «Психолого-педагогическое сопровождение жизнедеятельности ребенка в условиях дошкольного образования». Реализация дошкольного образования происходит в группе кратковременного пребывания детей с отклонениями в развитии.

Учитывая тот факт, что организация дошкольного образования детей с отклонениями в развитии является новым направлением в специальной педагогике, сегодня усиливается внимание к научному анализу данной проблемы, к теоретическому обоснованию целей, задач, содержания и структуры дошкольного образования.

В контексте проектирования системы дошкольного образования особое значение приобретают следующие организационные аспекты:

- разработка и апробация различных моделей скринингового и углубленного дифференцированного обследования всех детей дошкольного возраста для выявления детей группы риска и оказания разнообразных форм психолого-педагогической и социальной помощи им и их семьям;
- определение содержания и методов специальной помощи с учетом современных представлений об особенностях и своеобразии становления психики под влиянием сенсорных, интеллектуальных, моторно-двигательных и других нарушений;
- разработка организационных форм осуществления дошкольного образования детей с отклонениями в развитии;
- организация целенаправленной подготовки и переподготовки педагогов к оказанию коррекционной помощи в разных формах дошкольного образования.

Одним из наименее разработанных аспектов деятельности Центра дошкольной подготовки является организация и содержание психологического сопровождения детей с отклонениями в развитии.

В современной психолого-педагогической литературе существуют разные подходы к определению сущности понятия «сопровождения»: одни исследователи рассматривают его как комплексный метод (Е.И. Казакова, Н.Л. Коноваленко), другие – как систему профессиональной деятельности психолога (М.Р. Битянова), направленную на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития [3].

Широкое распространение получило понятие о сопровождении как о различных технологиях оказания специализированной помощи ребенку в условиях регулярного образования, технологиях взаимодействия психолога с другими специалистами образования, психологической

службы, с образовательной средой в целом, как об определяющей философии и стратегии практической психологии образования (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго) [4].

Анализ предложенных дефиниций позволяет отметить перенос акцента с объектного воздействия на субъект – субъектное взаимодействие, в котором именно за субъектом остается выбор стратегии своего развития. Именно это отличает понятие сопровождения от сходных понятий, к которым можно отнести поддержку, помощь и др. Говоря о сопровождении, мы предполагаем целенаправленное создание социально-психологических условий, способствующих оптимальному развитию личности, в соответствии с ее потребностями и возможностями их удовлетворения.

Сопровождение как процесс, динамически целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса определяется М.Р. Битяновой тремя взаимосвязанными основными компонентами:

1) систематическим отслеживанием психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития в процессе обучения;

2) созданием социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка, успешности его обучения (базовый образовательный компонент);

3) созданием специальных социально-психологических условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детям с особыми образовательными потребностями (в рамках специального образовательного компонента) [3].

Семаго М.М. и Семаго Н.Я. кажется более адекватным для практики определять содержание процесса сопровождения как постоянное поддержание оптимальной адаптированности ребенка к образовательной среде. Корректнее говорить не только об адаптированности, то есть изменении и приспособлении ребенка к образованию, но и об одновременном изменении и приспособлении образовательной среды к возможностям ребенка. Таким образом, возникает понятие взаимoadaptации образовательной среды и ребенка как единого процесса. Подобную взаимoadaptацию можно назвать одной из основных характеристик комплексного сопровождения ребенка в образовательной среде [4].

В практике наиболее часто развивается модель, для которой характерно, наряду с крупными независимыми центрами сопровождения, создавать в учреждениях службы или группы сопровождения. В состав последних могут входить самые разнообразные педагогические работники школы или детского сада, объединенные в группу по принципу осуществления деятельности общего или тематического сопровождения учащихся.

Деятельность современных центров и служб сопровождения направлена на обеспечение двух согласованных процессов:

- индивидуального сопровождения детей в образовательных учреждениях;

- системного сопровождения, направленного на профилактику или коррекцию проблемы, характерной не для одного ребенка, а для системы в целом.

Индивидуальное сопровождение детей в образовательном учреждении предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» (т.е. детей, находящихся под воздействием одного или нескольких факторов риска) и гарантированную помощь тем детям, которые в ней нуждаются. Такой метод работы является противоположностью так называемому «заявительному» сопровождению, согласно которому центры (или соответствующие службы) работают только с теми детьми, по поводу которых в центр обратились родители или педагоги. Часто именно те, кто нуждается в поддержке, выпадают из круга заботы и внимания взрослых.

Системное сопровождение и социально – педагогическое сопровождающее проектирование осуществляется в следующих направлениях:

- участие в разработке и реализации программ развития образовательных систем с учетом создания более благоприятных условий для развития детей;

- проектирование новых типов образовательных учреждений (приют, социальная гостиница и т.д.), в которых нуждаются дети;

- создание профилактико – коррекционных программ, направленных на преодоление проблем, характерных для многих детей. Эти программы проектируются с учетом специфики современного теоретического понимания сути проблемы и возможности ее разрешения, с учетом территориальной специфики, знания потенциала образовательной системы, других ресурсов.

Психологическое сопровождение детей с отклонениями в развитии – это деятельность психолога, направленная на создание комплексной системы клинико-психологических, психолого–педагогических и психотерапевтических условий, способствующей успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме (школа, семья, медицинское учреждение и т.п.) (И.И. Мамайчук и др.).

Под психологическим сопровождением подразумевается динамический процесс, целостная деятельность психолога, куда включены пять взаимосвязанных компонентов:

- систематическое отслеживание клинико – психологического и психолого – педагогического статуса ребенка в динамике его психического развития;

- создание социально – психологических условий для эффективного психического развития детей в социуме;

- систематическая психологическая помощь детям с отклонениями в развитии в виде консультирования, психокоррекции, психологической поддержки;

- систематическая психологическая помощь родителям и родственникам детей и подростков с проблемами в развитии;

- организация жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом его психических и физических возможностей [1].

Основными этапами процесса психологического сопровождения в системе дошкольной подготовки являются: подготовительный, ориен-

тировочный, этап планирования, этап реализации индивидуальной программы, заключительный этап.

Подготовительный этап включает в себя следующие задачи:

1) установление контакта со всеми участниками сопровождения ребенка (родителями, или лицами их заменяющими, педагогами – специалистами, реализующими программу предшкольной подготовки «Скоро в школу», специалистами, осуществляющими индивидуальную коррекционную работу с детьми);

2) определение объема работы и последовательности процесса сопровождения (данная задача реализуется в процессе комплексной диагностики, по результатам которой определяются направления помощи детям и родителям);

3) подготовка необходимой документации (индивидуальные психологические карты, результаты анкетирования родителей и т.д.);

4) составление графика работы (с учетом графика основных занятий, графика индивидуальной коррекционной работы с детьми).

Следующий этап – ориентировочный, во время которого происходит ознакомление специалистов с результатами психологического обследования, на основании которого определяются виды и объемы оказываемой ребенку помощи (психологическая, логопедическая помощь и т.д.); совместно с педагогами и другими специалистами обсуждаются особенности психического развития ребенка.

На этапе планирования происходит создание индивидуальной программы сопровождения ребенка и утверждение этой программы специалистами.

Этап реализации индивидуальной программы включает следующие задачи:

- оказание необходимой помощи родителям ребенка, педагогам в создании условий, необходимых ребенку с отклонением в развитии для полноценного здорового образа жизни и успешного овладения образовательными программами с учетом его психических и физических возможностей;

- оказание необходимой психологической помощи родителям ребенка с целью гармонизации межличностных отношений, оптимизации воспитательного процесса;

- просвещение и консультирование педагогов, педагогов – дефектологов и других специалистов, работающих с ребенком.

На заключительном этапе анализируется, насколько эффективно проведена работа, даются рекомендации по организации оптимального педагогического маршрута ребенка (обучение в массовых классах общеобразовательной школы при обязательном психологическом сопровождении в период адаптации, обучение в классах коррекционно-развивающего обучения общеобразовательных школ и специальные занятия с психологом, направленные, в частности, на формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и т.п.)

Таким образом, отличительной особенностью психологического сопровождения детей с отклонениями в развитии является мультидисциплинарность сопровождения: согласованная работа «команды» специалистов, включенных в единую организационную модель дошкольного образования.

Список литературы

1. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб., 2000.
2. Психолого-педагогическая поддержка жизнедеятельности ребенка в условиях дошкольного образования (рекомендации для родителей, воспитателей, учителей) / Под ред. Н.Б. Ромаевой. – Ставрополь, 2007.
3. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л.Н. Шипицыной. – М., 2003.
4. Семаго М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. – М., 2005.

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА СРЕДСТВАМИ ПОДВИЖНОЙ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ ИГРЫ

А.А. Сляднев, г. Ставрополь

За последние десять лет произошли значительные изменения в учебно-воспитательном процессе детей с нарушениями интеллектуального развития. Сформированы новые теоретические положения об управлении процессом умственного и физического развития, разработаны интегративные подходы к обучению и воспитанию детей данной категории (С.П. Евсеев, С.Д. Забрамная, Н.А. Козленко, Р.И. Лалаева, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, Ш.Н. Нигаев, М.Н. Перова, Е.С. Черник и др.) [5: 8].

Поиск оптимальных путей обучения и воспитания, создание условий для социального развития детей с нарушением интеллекта являются одной из задач педагогической науки и выступают объектом антропологических исследований и практических поисков. Процесс гуманизации отношений между личностью и обществом, направленный на сохранение духовной наследственности человеческих взаимоотношений, предполагает особое внимание к нуждам детей данной категории. В этой связи процесс воспитания и обучения основан на понимании их специфических черт и проблем, на понимании того, что инвалидность ведет к ограничению возможностей, затрагивающему физическую, интеллектуальную, эмоциональную и социальные сферы, что затрудняет процесс социализации детей-инвалидов [9].

Согласно П.Ф. Лесгафту, умственное развитие требует соответствующего физического развития. В.А. Сухомлинский отмечает, что интел-

лектуальное богатство личности зависит от гармонии физического развития. Ребенок с нарушениями интеллекта после окончания специальной (коррекционной) школы VIII вида должен включиться в общественно-полезную деятельность, быть социально защищенным, равноправным гражданином государства. Ему необходимо участвовать в трудовых процессах, быть физически и двигательным подготовленным к выполнению предъявляемых нагрузок [3: 4].

Физическое воспитание детей с нарушениями интеллекта является составной частью всей коррекционно-развивающей системы. Правильно построенный педагогический процесс обучения двигательным действиям всегда связан с рефлексией, анализом и объяснением допускаемых ошибок, поиском путей и средств их устранения, интериоризацией внешних объектов во внутренний план. Активизируя, умственная деятельность, лежащая в основе этих процессов, стимулирует развитие внимания, восприятия, памяти, речи, оказывает влияние на совершенствование аналитико-синтетической и регулятивной функции центральной нервной системы, умение соединять мысль с действием [8].

Координационные способности являются одним из основных показателей высокой работоспособности во всех видах трудовой и соревновательной физкультурной деятельности ученика с нарушениями интеллекта. Несоответствие этих факторов приводит к тому, что школьник с нарушениями интеллекта не всегда может включиться в трудовую деятельность, а сама деятельность ему приносит разочарование [8, 9].

В системе специального образования накоплен значительный опыт по формированию двигательной сферы средствами физического воспитания (Р.Д. Бабенкова, А.А. Дмитриев, В.М. Мозговой, А.С. Самыличев и др.). Однако содержание, методы и приемы физического воспитания детей с нарушениями интеллекта не нашли должного освещения в работах исследователей. В то же время в них отмечается, что особенности моторики почти у всех детей с нарушениями интеллекта связаны с недостатками высших уровней регуляции действий (А.Р. Лурия, Е.М. Мастюкова); двигательная недостаточность (ограниченность) проявляется в большей мере при выполнении сложных форм движений (Н.А. Бернштейн, Н.П. Вайзман); темпы овладения движениями значительно снижены, что приводит к замедленности образования сложных условных связей (Н.А. Бернштейн, М.М. Кольцова, Е.М. Мастюкова); несоответствие уровня физического развития и двигательной подготовленности требованиям социально-трудовой адаптации (А.А. Дмитриев, Г.М. Дульнев, Ш.Н. Нигаев, С.Л. Мирский, Б.И. Пинский) [1, 5, 6].

Для детей младшего школьного возраста характерно замедление темпа развития локомоторных функций, непродуктивность движений, ригидность, двигательное беспокойство и суетливость. Движения бедны, угловаты, недостаточно плавны. Особенно плохо сформированы мелкомоторные движения рук, предметная манипуляция, жестикуляция и ми-

мика. Моторная недостаточность обнаруживается в 90-100% случаев (Л.М. Шипицына, 2002). Страдает согласованность, точность и темп движений. Они замедленны, неуклюжи, что препятствует формированию механизма бега, прыжков, метаний. У одних детей двигательное недоразвитие проявляется в вялости, неловкости, низкой силе и скорости двигательных действий. У других “повышенная подвижность сочетается с хаотичностью, беспечностью, наличием лишних движений (В.В. Бобошко, А.Р. Сермеев, 1991) [10].

В дошкольном возрасте преобладает примитивный стереотипный характер построения игры, поэтому именно в школьном возрасте возможно развитие координационных способностей ребенка на основе подвижной метафорической игры. Желание играть – главный стимул, на основе которого можно воздействовать на моторную и психическую сферу. Только на основе положительного эмоционального состояния метафорическая подвижная игра активизирует деятельность мозга.

Дети младшего школьного возраста должны вплотную соприкасаться со сферой образов метафорического сознания (Э. Кассирер называет его «метафорическим мышлением»). Задача овладения метафорическими средствами традиционно решается в рамках речевого и эстетического воспитания детей. Однако метафора служит общим средством порождения самобытной детской картины мира и освоения ребенком глубинных пластов человеческой культуры. Это относится и к физическому воспитанию. Используя понятие «метафорические аспекты сознания в области физического воспитания», обычно имеют в виду способность ребенка сопоставлять предметы и явления действительности с движениями, делая акцент на телесных ощущениях (С.В. Филатов, 1996). Метафорическая подвижная игра “это эмоционально окрашенная двигательная активность, с помощью которой дети входят в ситуацию (сюжет), через движение тела идет развитие координационных способностей, создавая новые сюжетные линии, новые формы движений.

В процессе разработки методики развития координационных способностей учащихся средствами подвижной метафорической игрой необходимо учитывать характер двигательных нарушений ребенка, причины их проявления в структуре основного дефекта. Применение в процессе обучения словесного описания упражнений, метафор, аналогий, образных сравнений позволяет реализовать творческую активность детей младшего школьного возраста, повысить их интерес к адаптивной физической культуре [8].

Таким образом, в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте подвижная метафорическая игра выступает одним из действенных средств физического и умственного развития детей с нарушениями интеллекта. Являясь инструментарием достижения жизненно важных и необходимых результатов в овладении двигательной сферой, средством коррекции и компенсации первичных и вторичных дефектов, создает благоприятные условия для их социальной реабилитации.

Список литературы

1. Бернштейн Н.А. Физиология движения и активности. – М., 1990.
2. Дмитриев А.А. Коррекция двигательных нарушений у учащихся вспомогательных школ средствами физического воспитания. – Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та, 1987.
3. Лесгафт П.Ф. Психология нравственного и физического воспитания. – М., 1998.
4. Лесгафт П.Ф. Задачи физического развития в школе. – М., 1951. – Т.1.
5. Мастюкова Е.М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития // Дефектология. – 1987. – № 5.
6. Пинский Б.И. Формирование двигательных навыков у учащихся вспомогательных школ. – М., 1977.
7. Самыличев А.С. Исследование умственной работоспособности у учащихся вспомогательной школы // Мышечная деятельность детей в норме и патологии. – Горький, 1974.
8. Теория и организация адаптивной физической культуры: Учебник. – В 2 т. – Т.1. Введение в специальность. История и общая характеристика адаптивной физической культуры / Под общей ред. проф. С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2003.
9. Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре: Учебное пособие / Под ред. С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2004.
10. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие / Под ред. Л.В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2004.

КРЕАТИВНОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ УПРАЖНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.Н. Сляднева, О.Е. Потетенева, г. Ставрополь

Многочисленные исследования доказывают, что дошкольный период жизни человека является для него преимущественно моторно-познавательным этапом постижения внешнего мира и своих возможностей в нем. Поэтому в этот период общий контур педагогического инструментария должны определять в основном средства физического воспитания. Причем современные исследования, выполненные в контексте парадигмы развивающего обучения, убедительно доказывают, что основным результатом дошкольного образования должны стать не столько конкретные двигательные умения и навыки ребенка, сколько его двигательная креативность. Именно эта двигательная креативность является естественной основой теоретического мышления, «формирование исходных, но уже собственно ментальных форм которого – есть основная задача начального школьного образования» (В.В. Давыдов).

Однако в этой исключительно стройной теории обнаруживаются, по крайней мере, два теоретических противоречия. Во-первых, утверждается, что основной задачей дошкольного физического воспитания должно быть формирование двигательной креативности ребенка. Однако достаточно непродолжительного наблюдения за двигательной активностью младенца для понимания того, что в нем уже генетически заложена безудержная аномная (природосообразная, естественная) двигательная креативность. Во-вторых, как известно, основным средством физического воспитания является физическое упражнение (нормативное двигательное действие). Однако именно нормализация (культивирование) двигательной активности ребенка угнетает его изначальную аномную двигательную креативность.

Разрешить это противоречие, по нашему мнению, удастся на основе особого видения функциональности физического упражнения в системе дошкольного физического воспитания.

Классической теоретической основой такого видения является антропологическое видение П.Ф. Лесгафтом роли физического упражнения в развитии человека целостного. Он изучал историю происхождения физических упражнений и предложил свой подход к физическому воспитанию детей, считал возможным обучать детей управлению движениями сознательно на основе слова. Однако в контексте проблемы данной работы важно отметить, что П.Ф. Лесгафт одним из первых указал на тесную связь двигательной активности ребенка с уровнем развития его мышления. Более того, он показал, как реальными действиями ребенка можно проверять его умственное развитие. Это его открытие стало основой изучения конструктивного влияния двигательной креативности ребенка на развитие его интеллекта.

В широком смысле креативность (от латинского *creation* – созидание, сотворение) – созидательность, творческая, новаторская деятельность. В теории физического воспитания понятие «двигательная (моторная) креативность» относительно новое и не устоявшееся. В зависимости от контекста исследования под «двигательной креативностью» понимается: способность творчески решать двигательные задачи; характерологическое качество личности; двигательное воображение; двигательная раскрепощенность; деятельность по созданию двигательного нового, оригинального и др. Часто понятие «двигательная креативность» отождествляют с понятием «двигательное творчество».

В контексте данной работы целесообразно дифференцировать понятия «креативность» и «творчество». Двигательное творчество следует рассматривать как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к привнесению в телесное движение нечто нового, а креативность – как внутренний двигательный ресурс человека. В двигательной креативности и в двигательном творчестве необходимо присутствует момент преобразования, но в двигательной креативности он касается

системы двигательных умений, навыков и ценностей самого субъекта, а в двигательном творчестве – и некоторой части системы социокультурных отношений, двигательных норм, ценностей, знаний в области физической культуры, континуума принятых в социуме телесных движений. И в творчестве, и в креативности присутствует момент оценки созданного и создаваемого, но в творчестве это оценка со стороны другого, а в креативности, по крайней мере, самооценка. Понятие «двигательное творчество» является более общим (включающим в себя, в том числе, и двигательную креативность), отражающим помимо субъективных моментов также процесс новизны, порождаемой субъектом двигательной деятельности. Иначе говоря, двигательное творчество “ есть проблема социума. Двигательная креативность “ субъективная самооценка; – проблема двигательных возможностей конкретного человека.

Выполненный нами теоретический анализ показал, что двигательную креативность продуктивно рассматривать как особую форму двигательных возможностей ребенка, проявляющуюся в уникальном решении им на основе своих двигательных способностей двигательных задач с элементами неопределенности.

Многочисленные современные исследования доказывают наличие сильной положительной связи между двигательной креативностью ребенка старшего дошкольного возраста и уровнем развития его интеллекта.

В обосновании основных этапов формирования двигательной креативности ребенка мы приняли известное различие в понимании понятий «автономия», «гетерономия» и «аномия» в развитии человека. Между этими понятиями имеется не только чисто логическое, но временное взаимоотношение. Человек рождается в стадии беззакония (аномии) для того, чтобы осуществить в себе идеал самозаконности (автономии). При этом он необходимо проходит ступень чужезаконности или гетерономии.

В целом признается, что дошкольный период развития – это период преимущественно аномного интеллектуального развития ребенка. Но в отношении освоения физического пространства движением – это преимущественно гетерономный период его развития.

Аномная моторная креативность характерна лишь для периодов младенчества и раннего детства. В ее основе лежат импульсивные, случайные двигательные действия. Поэтому она малопродуктивна. Однако она континуальна (непрерывна). Первичные инфантильные двигательные действия не оформлены более или менее отдаленной целью. Отдельные двигательные акты – это фактически кинезиологическая речь, которая является первичным языком общения ребенка с окружающим его миром вещей. Здесь нет слов, но есть пространственно-временные изменения. Осваивая язык движений, ребенок научается оперировать вещами и пространством, в котором они находятся. Это создает условия для последующего замещения в сознании ребенка вещей их именами. Сенсомоторный акт, сам по себе, не имеет замысла, но его результат имеет значение для ребенка. Не столько

цель, сколько результат является неотъемлемой частью аномной моторной креативности. Этот результат как средство общения входит в структуру кинезиологического языка. Образно говоря, аномное («неорганизованное») движение подобно пальцу, указывающему на предмет. Нечеткие и неотчетливые по своему замыслу движения с «неровными сило-пространственно-временными краями» создают предпосылки для становления лишь мало продуктивной формы мышления – чувственного сознания. Отражение реальности на этом уровне реализуется на основе интуиции и постижения. По мере взросления в результате двигательного взаимодействия ребенка с окружающими его объектами в сознании ребенка образуются примитивные образы своих двигательных возможностей. Эти образы могут быть определены как максимально обобщенное представление о возможных результатах совокупности частных моторных актов (о двигательном действии), связях между ними. Представление о двигательном действии отображает («вбирает в себя») основные, наиболее важные свойства и качества различных форм двигательного «овладения пространством», а также о его функциональном потенциале. Основным отличием представления о двигательном действии от других обобщенных представлений является внешняя форма его проявления. В качестве наиболее яркого проявления этого представления в младшем дошкольном возрасте выступает подвижная игра.

Двигательных действий несравненно больше, чем форм движений, которыми владеет ребенок. При этом на основе одних и тех же двигательных актов, доступных ребенку, может быть продуцировано бесконечное количество совершенно различных и ранее неизвестных двигательных действий.

Уже в младшем дошкольном возрасте на основе аномной моторной креативности ребенок научается быстро оперировать доступными для него движениями. При всем многообразии возможных движений, ребенок ими уверенно оперирует. Основой уверенности является, так называемая, «зона согласованности» двигательной активности детей этого возраста. Зоны согласованности «опираются» на здравый смысл и приобретают свойство интересубъектности. Они – есть продукт моторной солидарности актуального для ребенка социума. Становление зон моторной согласованности обеспечивают соучастное, как правило, игровое дифференцирование движений или согласованное овладение пространством. Наряду с этим каждый ребенок усваивает и переживает моторное событие на фоне уникального индивидуального двигательного опыта. Этот опыт определяет в конечном итоге вариации интерпретаций двигательных действий субъектов взаимодействия. Поэтому «язык тела» занимает крайнее положение на той шкале общения, в центре которой находится обыденный язык, а на другом конце – «язык знаний». Аномная моторная креативность внешне проявляется в тех двигательных действиях ребенка, которые никогда «не может совершить взрослый», в силу этого, как правило, вызывают улыбку.

С началом дошкольного физического воспитания инициируются пролонгированная на многие годы искусственная реконструкция двигательной активности человека на основе физического упражнения. Основная позитивная функция физического упражнения ориентирована на воспроизводство культурно-двигательной рациональности (двигательных умений и навыков), упорядочение двигательной деятельности человека. На основе физического упражнения происходит приобщение развивающегося человека к абсолютным двигательным истинам через идеализированные телесные движения и двигательные действия. Однако нельзя забывать о побочных эффектах «термирования» двигательной активности ребенка. Физическое упражнение, фактически, – своего рода двигательный термин, форма преднамеренного и прагматичного кадрирования (остановки и дискретизации) текущей представленности образа мира в сознании человека, а термирование, соответственно, – продуктивный способ кадрирования, не только сознания ребенка, но и его психики в целом. Добиваться от ребенка точного выполнения физического упражнения или комплекса физических упражнений “это тоже самое, что требовать от него повторить точное определение какого-либо понятия [1].

Догматическое физическое воспитание обуславливает представление о том, что задача учителя физической культуры заключается в лишь том, чтобы научить ребенка выполнять физические упражнения в строгом соответствии с принятыми нормами. Это означает, что когда осваивается новое физическое упражнение, то за ним раз и навсегда закрепляется однозначное моторное выполнение. Эту установку, как правило, поддерживает и сложившаяся система школьного физического воспитания, в полной мере реализует функцию дискретизации двигательной активности человека.

Практика дискретизации двигательной активности ребенка дошкольного возраста осуществляется на основе регламентированного программой комплекса физических упражнений, моторные единицы которого однозначны и понятны учителю физической культуры, но не всегда доступны для понимания самим ребенком. В связи с этим моторное содержание, стоящее за дискретными двигательными актами, оказывается изначально ограниченным. Язык физических упражнений монологичен.

Физическое упражнение не допускает двигательной вариативности, неопределенности. Отступление ребенка от насаждаемых норм, как правило, раздражает учителя физической культуры. Реальность собственного двигательного опыта наделяется статусом подлинности (истинности).

В контексте решения проблемы нашего исследования физическое упражнение в дошкольном образовательном учреждении – это не есть физическое упражнение в традиционном его понимании. Здесь физическое упражнение – это преимущественно моторное выражение двигательной обыденности, ограниченное определенным набором движений. Физическое упражнение – это, в простейшем случае, всего лишь означивание движением или телесным знаком «зоны моторной согласованности (релевантности)». Продуктивное дошкольное физическое упражне-

ние – это лишь «ссылка» на нормированное физическое упражнение [2]. Иными словами, смысл физического упражнения в дошкольной системе физического воспитания в том, что нем содержится лишь возможный набор движений. Важно, что при выполнении креативных физических упражнений ребенок может использовать любое из конкурирующих, по его мнению, движений. При выполнении физических упражнений дети могут использовать одни и те же движения, но с несколько разными пространственно-временными параметрами.

Одни и те же физические упражнения должны выполняться на основе различных моторных актов. Креативное физическое упражнение не имеет и не должно иметь однозначную связь с конкретным набором движений. Речь может идти лишь о некоторой корреляции, о большей или меньшей «площади» перекрытия «колоколов» априорных функций распределения смыслового содержания двигательных актов. Именно отсутствие полного совпадения объемных функций, центрированных индивидуальным опытом ребенка, делает его двигательную активность не только полиморфной, но интеллектуально напряженной. Воспринимаемое как «правильное» выполнение ребенком креативного физического упражнения всегда исполнено несколько странно, «чуждаковато». Только некоторая двигательная вариативность позволяет передать тонкие оттенки его сенсомоторного интеллекта. Слишком правильное выполнение физического упражнения должно восприниматься дошкольным педагогом как проявление несоответствующей возрасту ребенка зрелости. Нормативно выполненное, эмоционально неокрашенное физическое упражнение «не нагружено» креативностью, новизной. Образно говоря, кажущаяся учителю физической культуры, а возможно, и уже «зашоренному нормами» ребенку, трудность выполнения креативного физического упражнения «вынуждена» новизной. Креативные физические упражнения должны обладать еще большим моторным полиморфизмом, чем обыденная двигательная активность ребенка. И это понятно – в них вкладывается более разнообразное смысловое содержание, чем в обыденную, пусть даже игровую двигательную активность. Нет и не может быть ошибочного выполнения креативного физического упражнения (если, конечно, его выполнение не выходит за рамки зоны моторной релевантности). Ошибки следует видеть в нормативности, стереотипности моторных актов ребенка. Расширение моторного полиморфизма креативного физического упражнения связано, прежде всего, с тем, что ни одна из известных норм его выполнения не отвечает индивидуальному интуитивному (обусловленному жизненным опытом и уникальному двигательному воображению) его выполнению ребенком. И всякое выполнение упражнения придает определенному набору движений какие-то совершенно новые черты. Каждое креативное выполнение физического упражнения открывает сознанию ребенка необъятную по своим проявлениям двигательную реальность. Всякое нормирование этой реальности связано с ограничениями, накладываемыми на нее.

Таким образом, функциональность физического упражнения в системе дошкольного физического воспитания не должна сводиться к развитию лишь его физических возможностей. Выполнение физических упражнений в дошкольном образовательном учреждении должно оставаться открытым для детской фантазии. Только в этом случае оно не только развивает его физически, но и катализируют мысль, способствует становлению теоретического мышления. Именно такое понимание функциональности физического упражнения в системе дошкольного физического воспитания обеспечивает естественное вхождение ребенка в искусственно оформленную символическую реальность собственно школьного порядка, определяет преемственность ступеней дошкольного и начального школьного образования.

Список литературы

1. Пономарчук В.А., Фяшев О.А. Физическая культура и становление личности. – М.: Ф и С., 1991.
2. Антропова М.В., Кольцова М.М. Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 2004.

КОРРЕКЦИЯ РАСПОЗНАВАНИЯ И ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ИНТОНАЦИЙ В КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ЗПР

Е.А. Стебляк, г. Омск

В настоящее время в практике воспитания детей с ЗПР все большую остроту приобретают проблемы, связанные с совершенствованием интерперсонального отражения. Развитию социально-перцептивной «чувствительности» к отражению личностных качеств, умения интерпретировать выраженные внешними средствами внутренние состояния человека способствует коррекция распознавания и понимания эмоциональных интонаций.

Совершенствование механизмов распознавания и понимания эмоциональных интонаций должно осуществляться с учетом специфики их функционирования при ЗПР. Как показали результаты нашего эксперимента, интуитивный механизм «вчувствования», эмоционального резонирования весьма активен у детей с ЗПР. При этом результат интуитивного осмысления часто неудовлетворителен из-за низкой способности к эмпатийным реакциям. В качестве основания коррекции данного механизма нами предлагается исправление и закрепление «эмоционально-когнитивных структур» (К. Изард) типа «речевая ситуация – эмоциональный контекст ситуации – наиболее вероятные интонационные трактовки эмоционального контекста ситуации» по обычной условнорефлекторной схеме. В результате фиксируются связи между наиболее существенными типовыми ситуациями и соответствующими им интонационными моделями.

Результаты эксперимента показали также необходимость актуализации у детей с ЗПР аналитического способа опознавания эмоций по интонации. В основе этого способа опознавания лежат более сложные интеллектуальные операции, требующие принятия последовательных промежуточных решений. Обучение детей с ЗПР сознательному считыванию эмоционального контекста интонации предполагает опосредование восприятия анализом интонационного рисунка слышимой речи. При этом осознание смысла интонации происходит на основе вычленения универсальных особенностей мелодики, тембровой окраски, темпа и громкости с учетом их смысловой нагрузки. Понимание эмоционального значения интонационных структур может быть достигнуто не только посредством учета выражаемой интонационными компонентами семантики, но и в ходе анализа контекста, речевой ситуации, невербальных ориентиров. Обучение детей с ЗПР произвольному анализу эмоциональной интонации предполагает формирование умения учитывать все ситуативные условия, в т.ч. особенности речевого поведения общающихся и сложившиеся между участниками ситуации отношения.

Коррекция особенностей распознавания и понимания интонаций у детей с ЗПР требует также совершенствования способности к вербальной интерпретации психологических смыслов с целью их маркирования во внутренней речи и сообщения во внешней, упорядочения системы языковых средств обозначения эмоций. Для этого необходимо проведение семантической дифференциации сложноструктурированных эмоциональных состояний, обучение умению пользоваться названиями эмоций с учетом выраженных в них оттенков эмоций различных модальностей, тренировка в вынесении оценочных суждений об эмоциональном контексте с учетом всех ситуативных условий. Особо следует обратить внимание детей с ЗПР на коммуникативную нецелесообразность использования слов с размытой семантикой, эмотивов, свойственных сниженному разговорному стилю речи.

В соответствии с основополагающими психологическими и методическими положениями были определены 2 направления работы. В рамках первого выдвигается задача коррекции интонационно-слуховых умений в ходе социально-перцептивного тренинга: постепенное расширение круга интуитивно распознаваемых эмоциогенных ситуаций по их наиболее вероятным интонационным трактовкам и обучение умению произвольно осуществлять интонационно-смысловой анализ звучащего образца с учетом семантической нагрузки компонентов интонации и ситуативных условий общения. В рамках второго направления ставится задача совершенствования умений формально выражать эмоциональные состояния интонационными средствами. Наконец, третье направление предусматривает развитие умения вербализовать эмоциональное значение интонации посредством расширения опыта категоризации эмоций, обогащения словаря названий эмоций. Были определены также основные этапы осуществления коррекции умения детей с ЗПР распознавать и понимать эмоци-

ональные интонации, каждый из которых предусматривает решение определенных задач по обозначенным выше направлениям.

В рамках настоящей статьи мы сумеем раскрыть содержание 1 – теоретического – этапа, для которого актуальны следующие задачи:

- проведение наблюдений над многообразием и взаимосвязью функций интонации в устной коммуникации, над взаимодействием информации, передаваемой интонационно, с контекстом и атрибутами ситуации (мимикой, жестами, обстановкой и т. п.);
- ознакомление с элементарными теоретическими сведениями об интонационно-звуковых средствах выразительности устной речи, включая осознание семантической нагрузки наиболее значимых для коммуникации средств интонационной выразительности речи;
- знакомство с интонациями, репрезентирующими базальные и некоторые вторичные эмоции; с наиболее контрастно противопоставленными голосовыми средствами, кодирующими основные эмоциональные коннотации;
- знакомство со способами вербальной интерпретации эмоциональных контекстов речевых интонаций; с некоторыми правилами интонационного речевого этикета.

На данном этапе рассматриваются функциональные возможности интонации, в связи с чем дети привлекаются к наблюдениям над кодированием в интонации оттенков смысла. Прежде всего, формируется представление о двояком характере взаимодействия лексико-грамматического состава высказывания и интонации: усилении, подчеркивании значения либо противоречии ему. К анализу привлекаются примеры антифразиса, когда интонация выполняет одновременно смысловоразличительную и эмоционально-экспрессивную функции; оппозиции высказываний с одинаковым лексическим, синтаксическим и звуковым составом, позволяющие продемонстрировать различие нейтрального/субъективного, модальные возможности интонации. Для демонстрации возможности интонации придавать одной и той же фразе множество различных значений используются эмоциональные междометия, значения которых резко трансформируются при изменении их интонационного и жестово-мимического сопровождения (например, Ах!, На!, Ну!, О!, Господи!, Боже! и др.), ряд существительных, насыщенных экспрессивным элементом (Бедя!, Дело!, Дудки!, История!, Страх!, Шутка!, Крышка!, Подумаешь!, Скажите!, Поди! и др.). Предварительно записываются образцы интонационного оформления фраз в вариантах, выражающих оппозиционные значения. Перед предъявлением звучащих образцов детям сообщается цель наблюдений и алгоритм их действий: а) после неоднократного прослушивания записи предложить свои примеры ситуаций, в которых они когда-либо слышали это слово, произнесенное подобным образом; б) совместно попытаться обобщенно выразить характер этих ситуаций, назвав по возможности то чувство, переживание, которое владело говорящим в момент произнесения фразы; в) в случае затруднений

обратиться к «словам для справок», отыскивая подходящее словесное обозначение для каждой ситуации и исключая лишние.

Важно продемонстрировать примеры того, как в условиях конкретной ситуации интонация может сигнализировать о многих социально и коммуникативно значимых смыслах – возрасте, поле, родном языке, воспитании, темпераменте, состоянии говорящего, его эмоционально-оценочном отношении к собеседнику. Для этого детей просят вспомнить, как говорят очень пожилые люди и младшие братья, сестры, племянники (у детей голоса тонкие, а у стариков – значительно более низкие, зачастую, хрипловатые, надтреснутые, а интонации могут быть отрывистые и т.п.). Особенно интересно привлечь внимание к особенностям речи учащихся, в характерологическом отношении противоположных, чтобы сопоставить интонации спокойного, скромного и активного, чрезмерно подвижного ребенка.

В процессе этих наблюдений обращается внимание на то, что голос малой звучности, тихий, но с высоким и светлым тембром может свидетельствовать о застенчивости, сверхчувствительности, серьезности и сдержанности в проявлении чувств; холодный, жесткий, резкий, напряженный голос обычно свойственен эгоистичным, черствым, жестоким, мстительным людям, а, наоборот, душевное тепло, сердечность выражается с помощью голоса большой звучности при довольно мягком, насыщенном тембре и т. д. В ходе беседы обсуждаются вопросы о том, можно ли по звучанию голоса и интонациям речи определить, какой национальности говорящий человек, насколько он воспитан, тактичен; как он себя чувствует и т.д. В процессе разнообразных наблюдений развивается умение мысленно представлять одну и ту же фразу во многих конситуациях и отслеживать, каким образом это семантическое варьирование отражается на ее интонации.

На основе уточнения представлений о различных оттенках голоса вводятся элементарные теоретические сведения об интонационно-звуковых средствах выразительности речи: громкости, логическом ударении, темпе, паузе, мелодике и тембре. В ходе беседы и выполнения тренировочных упражнений формируются представления об интенсивности звучания голоса, соответствующей содержанию высказывания и ситуации общения; о выделении голосом наиболее важных по смыслу слов, о назначении пауз, о скорости речи, об окраске голоса. Знакомство с основными компонентами интонации должно быть нацелено на формирование умения различать в речи говорящего убыстрение или замедление темпа, усиление или понижение громкости, мелодические контрасты, передающие радостное / веселое и грустное / печальное настроения, различные тембральные оттенки (теплый и мягкий, грубый и мрачный, испуганный и робкий, ликующий и уверенный, ехидный и вкрадчивый и т. д.). Параллельно выясняется семантическая нагрузка каждого интонационного средства, его способность сделать нашу речь выразительнее:

ь способность мелодики и тембра голоса как главных средств выразительности устной речи передавать отношение к сообщаемому (по ок-

рактально оцепенение тела, раскрытый рот, что вызывает напряжение интонации, изменение дыхания с произнесением на высоком тоне; *нежность* же рождает полный, богатый оттенками звук, это становится возможным благодаря расслабленности мышц лица, полуоткрытости губ и т.д.

Освоение в импрессивной речи способов формального выражения эмоциональных состояний интонационными средствами начинается с анализа наиболее контрастных эмоциональных интонаций. Вычленяются интонационные средства выражения того или иного эмоционального состояния. Аналитическая работа над ограниченным набором реализуемых средствами произносительной паралингвистики коннотативных значений обязательно завершается выяснением характерной ситуации проявления чувства и иных его выразительных моментов. Демонстрируется вариативность интонационных моделей, то есть возможность достижения эффекта одного и того же эмоционального состояния разными интонационными средствами. Знакомство с устойчивыми интонационными рисунками, символизирующими базисные эмоции целесообразно сопровождать изучением соответствующих им мимических проявлений на иллюстрациях (пиктограммах, рисунках лиц людей разного пола и возраста, сюжетных картинах).

На данном этапе внимание детей привлекается к естественному, спонтанному выражению чувств в интонациях их речи, что помогает закрепить представление о круге репрезентирующих базисные эмоции интонациях и наиболее контрастных голосовых средствах выражения того или иного эмоционального состояния. Вместе с тем актуализируется способность формулировать знание о своем или чужом эмоциональном состоянии в словесных категориях. Дети приучаются к необходимости не просто давать отчет о том, что они знают, что человек нечто переживает, но и о том, какой направленности и силы это чувство, эмоция (хорошее/приятное – плохое/неприятное), чем оно отличается от предыдущих, что оно собой представляет. При этом внимание акцентируется на существовании в русском языке множества слов, необычайно сильно и точно передающих глубину и характер человеческих переживаний. В процессе вербальной интерпретации слуховых ощущений, получаемых детьми при опознавании ими эмоциональных интонаций, обнаруживается субъективизм их оценок: например, то, что один именовал гневом, другой нарекает тревогой, третий – обидой и т.д. Чтобы предотвратить у детей растерянность при употреблении педагогом множества названий эмоций и уточнить семантику эмотивных категорий, необходимы упражнения на систематизацию языковых средств обозначения эмоций, распределение их по семантическим «гнездам» в порядке нарастания (убывания) эмоционально-экспрессивной насыщенности (например, страх: ужас, боязнь, испуг, тревога, беспокойство; радость: восторг, ликование, веселье и т. д.).

На протяжении данного этапа рекомендуются следующие упражнения: определение эмоционального контекста по фразе нейтрального содержания, произнесенной с задуманной интонацией; выделение выска-

званий с заданным эмоциональным контекстом интонации среди других; восприятие пар высказываний, различающихся интонационным оформлением; оценка семантической уместности интонационных вариантов высказывания с учетом атрибутов ситуации. Выполнение подобных упражнений стимулирует развитие речевого интонационного и эмоционального слуха учащихся: совершенствуется способность фиксировать внимание на таких моментах звучания, которые раньше игнорировались; формируется умение осуществлять семантико-интонационный анализ, предполагающий развитие способности к точной и полной интерпретации мыслей и чувств говорящего (читающего) по интонации его речи и с учетом ситуативного контекста и этических норм общения.

РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Н.Ю. Хорошилова, г. Ставрополь

В разнообразных исследованиях проблемы социализации указывается на изменчивость общества, его культурных норм, ценностей и приоритетов и в связи с этим подчеркивается, что социализированность имеет мобильный характер. По этой причине особое значение получило понятие ресоциализация – изменение ставших неадекватными норм и установок человека в соответствии с новыми общественными требованиями.

Важнейший институт социализации личности – семья у сирот отсутствует, реальный состав агентов социализации ограничен кругом воспитанников учреждения; оказывается более значимой институциональная социализация в сочетании с отрицательными результатами воздействия традиционных механизмов в раннем периоде социализации во время пребывания в родительской неблагополучной семье; наблюдается дисгармония познавательных, психологических, социально-психологических и функциональных процессов, задержка или отсутствие решения некоторых естественно-культурных, социально-культурных, социально-психологических задач на определенных возрастных этапах.

Таким образом, социализация детей-сирот, их адаптация к новым условиям и последующая интеграция в общество протекают с еще большими трудностями, чем у их сверстников из благополучных семей. Ученые отмечают, что дети-сироты являются жертвами процесса социализации вследствие их длительного пребывания на полном государственном обеспечении в искусственно благополучных условиях детских интернатных учреждений. Своеобразная закрытость социального пространства учреждения, ограниченность социальных связей детей-сирот, сферы реализации усвоенных ими социальных норм и социального опыта, формирование единственной социально-ролевой позиции – позиции сироты – проявляются в будущем в том, что выпускники-сироты не дорожат своей жизнью, ведут асоциальный и криминальный образ жизни или, наоборот, первыми становятся жертвами различного рода преступлений.

Полноценная социализация подростка должна начинаться с семьи, с организации возможностей ребенка адекватно усваивать общественные требования, законы и сформировать соответствующие навыки коммуникации и взаимодействия. Родительские семьи существенно влияют в дальнейшем на положение дел в собственных, создаваемых затем их детьми, семьях. В свою очередь, неблагополучные семьи не прививают навыков нормального поведения в них, установления прочных позитивных взаимоотношений между супругами, и дети оказываются в крайне неблагоприятных условиях семейного воспитания. В этом случае неблагополучные семьи воспроизводят себе подобных.

В социальной психологии существует несколько направлений в трактовке процесса социализации. Ресоциализация является одним из них. Под ресоциализацией понимают усвоение новых ценностей, ролей, навыков, правил впервые или повторно вместо прежних, ставших неприемлемыми или устаревшими. Ресоциализация охватывает многие виды деятельности: от занятий по исправлению навыков чтения до профессиональной переподготовки работника. В своей работе мы будем придерживаться следующей трактовки понятия ресоциализации: «Ресоциализация – организованный социально-педагогический процесс по восстановлению утраченных или несформированных социальных навыков дезадаптированных детей и подростков; переключение их социальных установок и референтных ориентации на новые, позитивно ориентированные отношения в педагогически выстроенной среде».

Термин «ресоциализация» достаточно широко используется представителями не только социологии и социальной психологии, но и педагогами и юристами. Так, некоторые педагоги считают, что перевоспитание осужденных направлено на их ресоциализацию и возвращение к честной трудовой жизни на свободе (то есть в данном случае ресоциализация рассматривается как результат процесса перевоспитания). Однако, следует отметить, что процесс ресоциализации, а особенно – процесс адаптации протекает у разных подростков неодинаково. Эта разница, прежде всего, проявляется в характере и степени активности, с какой подросток включается в коллективные дела, усваивает и принимает коллективные нормы и требования.

Можно выделить следующие категории социально дезадаптированных подростков, включенных в процесс ресоциализации:

1. Активно включающиеся подростки, у которых адаптационный период протекает быстро и безболезненно. Как правило, это бывает у подростков энергичных, подвижных, любознательных, с задатками лидеров;
2. Подростки, занимающие позицию активного сопротивления, которые пытаются противостоять общепринятым нормам, требованиям дисциплины, распорядка;
3. Категория «трудных», относящихся к числу пассивных «ведомых», слабовольных, не имеющих устойчивых серьезных наклонностей и интересов.

Ресоциализация социальных сирот возможна при реабилитации их в специализированных учреждениях: социальный приют, детский дом, реабилитационный центр. В процессе ресоциализации задействуются те же социальные институты, которые осуществляют процесс социализации, – семья, школа, трудовые, воинские, учебные коллективы, общественные организации, профилактические структуры правоохранительных органов. Проблема ресоциализации выходит на проблему включения в нормальный процесс социализации разных категорий лиц: больных, наркоманов, лиц, переживших стресс, и др. Поэтому в настоящее время в социальной психологии широко используется термин «социальная реабилитация». Этот термин во многом синонимичен с термином «социальная адаптация». Однако, между ними есть яркое различие: социальная адаптация необходима как здоровым, так и больным людям; социальная реабилитация характерна для людей с посттравматическим синдромом. При социальной реабилитации люди испытывают потребность не только в социальной помощи, но и в психотерапии, психокоррекции (аутотренинге и пр.). Без снятия эмоциональной напряженности (реабилитации) невозможна социальная адаптация. В данном случае важны не только восстановление социальных функций, но и нормализация психических состояний. Таким образом, *реабилитация* – это комплекс медицинских, психолого-педагогических, трудовых мероприятий, направленных на восстановление (или компенсацию) нарушенных функций организма, компенсацию дефектов и социальных отклонений у детей с девиантным поведением, направленных на изменение образа жизни. Наиболее существенной частью в реабилитационном комплексе являются социальный и правовой аспекты реабилитации, направленные на восстановление статуса человека перед лицом окружающих.

Социальная реабилитация включает: 1) реализацию программ и действий, направленных на реинтеграцию индивида в общество или культурную систему; 2) комплекс медико-психолого-педагогических и социально-правовых мер, имеющих целью восстановление у него основных социальных функций личности, психического, физического и нравственного здоровья, социального статуса.

В последнее десятилетие наметились изменения в вопросах ресоциализации детей группы социального риска. Формируется охранно-защитная функция профилактической и коррекционной работы с детьми, предполагающая отход от административно-карательных методов с переключением на меры гуманистического характера. Гуманизация процесса ресоциализации может гарантировать каждому ребенку реальное право на достойную форму существования в социальной среде. Гуманизация реабилитационного пространства изменила отношение к дезадаптированному ребенку. В центр всей реабилитационной деятельности должен быть поставлен ребенок и его интересы (Алмазов Б.Н., 2000; Демакова И.Д., 1999; Бадмаев С.А., 1997; Иванников В.А., 1991; Хайки В.Л., 2001 и др.).

Реабилитация, социальная реабилитация и ресоциализация социальных сирот в социокультурное пространство являются основным звеном в процессе «ухода, бегства, побега» и условием в профилактике *рецидивного* поведения. Реинтеграция и интеграция – это этапы социализации и ресоциализации, означающие закономерный процесс развития системы профилактики безнадзорности, беспризорности и бродяжничества, а также профилактики рецидивной преступности среди несовершеннолетних подростков и юношества.

Таким образом, ресоциализация социальных сирот возможна при реабилитации их в специализированных учреждениях, где им будет оказана не только медицинская, но и психологическая помощь (физического, морального, психологического характера). Персонал этих учреждений постоянно должен повышать свою психолого-педагогическую подготовленность: посещать курсы повышения квалификации, заниматься самообразованием, накапливать свой собственный опыт.

Однако проблема ресоциализации социальных сирот в семью обостряется настолько быстро, что уже в ближайшем будущем ее игнорирование может сказаться на социальной безопасности страны. Поэтому так важно изменить отношение к социальному сиротству самого общества.

Список литературы

1. Богоудинова Р. З. К вопросу о факторах социального сиротства // Государство и дети: реальности России: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – М., 1995.
2. Волкова Е., Грибанова Л. Иные родители, иная семья. Формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М.: АСИ, 2001.
3. Гоголева А.В. Пространственно-временные отношения приюта и проблемы ресоциализации // Социальная психология XXI столетия / Под ред. В.В. Козлова. – Ярославль, 2003. – Т. 1.
4. Гулина М.А. Психологические особенности детей – социальных сирот: Психология социальной работы. – СПб., 2002.
5. Зарецкий В.К., Дубровская М.О., Ослон В.М., Холмогорова А.Б. Пути решения проблемы сиротства в России. – М.: ООО Вопросы психологии, 2002.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

И.Б. Хубракова, г. Санкт-Петербург

Трудно переоценить роль, которую играет в нашей жизни общение. В общении индивид овладевает всем тем накопленным опытом, что создало человечество на протяжении веков; через общение он пополняет этот общественный фонд. Общение – важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устрем-

ленный на познание и оценку самого себя при взаимодействии с другими людьми. По словам Л.С. Выготского, развитие психики человека происходит в совместной деятельности и общении [1].

С точки зрения педагогики и психологии, коммуникация рассматривается как смысловой аспект взаимодействия, общение выступает как форма жизнедеятельности. Именно в общении ребенок может получить возможность самопредъявления, а по его форме можно судить о коммуникативных умениях, свойствах и чертах личности.

Понятие “коммуникативные умения” (“речевые”, “коммуникативно-речевые”) рассматривается в психологии, психолингвистике, методике.

Человек должен располагать следующими коммуникативными умениями:

- правильно и быстро ориентироваться в условиях общения, правильно спланировать свою речь, выбрать содержание общения, найти адекватные языковые средства для передачи мысли и обеспечить обратную связь;
- умение говорить; умение слушать; умение читать; умение писать, создавать текст;
- умения, направленные на продуцирование собственных текстов;
- умение вступать в диалог и поддерживать его;
- умение поддерживать адекватный стиль и тон общения.

Последние десятилетия XX века для отечественной школы глухих стали эпохой становления коммуникативной системы обучения языку. Обучение глухих языку в его коммуникативной функции, как отмечал С.А. Зыков, предполагает «целенаправленную систему работы, обеспечивающую планомерное усвоение школьниками речи при соблюдении обязательного условия, что каждое усваиваемое слово, словосочетание несут в себе «нагрузку» коммуникативности» [2: 21] По словам А.Н. Леонтьева, социальный смысл коммуникации в том, что она «обеспечивает» любую другую деятельность [5]. Общение рождается в совместной деятельности и существует для деятельности. Учитывая особенности психофизического развития глухого ребенка, современный процесс обучения в коррекционном дошкольном образовательном учреждении придает большое значение использованию предметно-практической деятельности. Широкая опора на предметно-практическую деятельность облегчает усвоение детьми знаний, создает потребность в них, вырабатывает умение пользоваться ими. Особенно выразительны успехи в развитии речи детей, что объясняется обострением потребности в общении в условиях занятий детей лепкой, моделированием и др.

В связи с поисками путей интенсификации речевого развития в воспитательно-образовательный процесс ДООУ для глухих детей широко внедряются коллективные формы деятельности: работа парами, бригадами, с «маленьким учителем». В совместной деятельности дети не только овладевают коммуникативной функцией и самой системой языка, но и активно «присваивают» общечеловеческий опыт, знания. Этот факт показывает значимость такой организации учебной деятельности, в осно-

ве которой лежит взаимодействие педагога и детей, а также детей друг с другом, для приобретения знаний в условиях коммуникации.

Активизация речевого общения глухих дошкольников требует реализации деятельностного подхода, ориентированного не только на развитие речи в условиях разных видов деятельности детей, но и на формирование общения как особого вида деятельности с акцентированием внимания на его мотивационно-побудительной фазе.

В обучении детей речевому общению необходим целостный подход к формированию речевого общения и недопустимо сведение задач обучения диалогической речи только освоению вопросно-ответной формы.

Задача формирования диалогического общения выступает как приоритетная, определяющая постановку задач языкового развития, отбор познавательного содержания, методов и форм организации обучения родной речи, а также стиль общения педагога с детьми.

Формирование коммуникативных умений осуществляется в форме сценариев активизирующего общения. Сценарий общения может включать разговор педагога с детьми, дидактические, подвижные, народные игры, инсценировки, сюжетно-ролевые игры, занятия изобразительной деятельностью, конструированием, имитационные упражнения, обследование предметов, картин, то есть такие виды деятельности, в которых речь выступает во всех своих многообразных функциях, несет основную нагрузку при решении практических и познавательных задач. Повышение мотивированности и результативности речевого взаимодействия детей с нарушением слуха возможно при целенаправленном формировании общения в организованной и управляемой педагогом совместной деятельности с соблюдением определенных психолого-педагогических условий.

Необходимо подбирать конкретный языковой материал, игровые задания, проблемные ситуации таким образом, чтобы активизировать речевое общение между детьми, их инициативные высказывания, вопросы и ответы.

Например, педагог перед занятием может спланировать «искусственную» речевую ситуацию, раздав учебный материал не всем учащимся, тем самым побуждая ребенка к речевой активности.

- У меня нет карты.
- У меня на столе их тоже нет, спроси у Вики лишнюю.
- Вика, у тебя есть лишняя карта?
- Да, возьми.
- Спасибо.

В процессе совместной деятельности необходимо нужно помогать детям вести диалоги, беседовать, договариваться друг с другом, приходя им на помощь всякий раз, когда они затрудняются сами выразить просьбу, желание, мысль.

Необходимо поэтапное введение в активную речь глухих дошкольников каждого нового структурного типа высказывания – от понимания конкретной фразы детьми в условиях взаимодействия с педагогом

к использованию аналогичной ей каждым ребенком в самостоятельном общении со сверстниками.

Таким образом, формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями слуха происходит на специально организованных занятиях по развитию речи, на других видах занятий и в нерегламентированной деятельности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1988.
2. Гриншпун Б.М., Селиверстов В.И. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология. – 1988. – №3.
3. Зыков С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. – М., 1961.
4. Комаров К.В. Формирование речевого общения слабослышащих учащихся. – М., 1983.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

Л.А. Часовская, Е.В. Евмененко г. Ставрополь

Социологические и психологические исследования, проводимые отечественными и зарубежными учеными в течение последнего десятилетия, обнаруживают ряд новых тенденций в изменении социальных характеристик различных групп молодежи, которые обоснованно связывают с характерными для современных обществ и распространяющимися на все новые сферы жизнедеятельности подрастающего поколения факторами риска: разрушение системы ценностей, резкое падение уровня жизни большей части населения, прогрессирующее ослабление этических мотиваций в обществе, рост числа дезадаптированных и неполных семей, разводов, отсутствие в стране эффективной программы поддержки материнства и детства.

Также перед молодыми людьми стоит проблема адаптации к таким процессам, с которыми она раньше не встречалась, например, безработица, платное обучение, инфляция и т.д.

И как следствие активная, в силу физиологических особенностей молодого возраста, но при этом еще не готовая к самоконтролю вследствие социальной незрелости молодежь, попадает в трудную жизненную ситуацию и становится «группой риска».

«Группа риска» – это категория детей и подростков, чье социальное положение по той или иной причине не имеет стабильности. Эти дети, как правило, лишены нормальных условий для развития, что приводит

к разного рода негативным последствиям психологического и социального характера.

Общим признаком для «группы риска», как социокультурной группы, является создание ими риска, как для себя, так и для общества. В число рисков входит риск потери здоровья, возможностей развития, жизни, выделения в системе ценностей эгоцентрической доминанты (удовлетворение, прежде всего, интересов собственной личности); доминанты усилия (выражающейся в низких волевых напряжениях) и доминанты романтики (стремление к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму).

Основные социально-психологическими факторы риска социализации личности могут быть объединены в две большие группы. Группа социальных факторов отражает социально – культурный аспект социализации и затрагивает проблемы ее исторической, культурной и этнической специфики. Вторая группа – индивидуально-личностные (психологические) факторы, которые, в значительной мере определяются этапом жизненного пути личности.

В результате теоретического междисциплинарного анализа мы выделили следующие, факторы социального риска, отрицательно сказывающиеся на социализацию и социальную адаптацию подростков и, тем самым, в последствие способствующие созданию трудной жизненной ситуации:

- социально-экономические факторы (низкий материальный уровень жизни семьи, неудовлетворительные жилищные условия);
- медико-санитарные факторы (экологически неблагоприятные условия, хронические заболевания родителей и отягощенная наследственность, вредные производственные условия родителей и особенно матери, антисанитария и пренебрежение санитарно-гигиеническими нормами, неправильное репродуктивное поведение семьи и особенно матери);
- социально-демографические факторы (неполная или многодетная семья, семьи с престарелыми родителями, семьи с повторными браками и сводными детьми);
- социально-психологические факторы (семьи с деструктивными эмоционально-конфликтными отношениями супругов, родителей и детей, педагогической несостоятельностью родителей и их низким общеобразовательным уровнем, деформированными ценностными ориентациями);
- криминальные факторы (алкоголизм, наркомания, аморальный образ жизни родителей, проявления жестокости и садизма, наличие судимых членов семьи и т.д.).

Анализ факторов риска позволяет говорить о другой составляющей социального риска – зоне риска. Известно, что зоны риска объективно существуют в любом социуме и причиной этого является наложение экономических, социокультурных противоречий и ошибочных социальных решений, но это не значит, что все подростки становятся подростками «группы риска» и оказываются в трудной жизненной ситуации. Только при стечении ряда обстоятельств они попадают в «группы риска».

В социокультурном подходе социальные группы разделяют на подверженные риску (группа потенциального риска) и продуцирующие его (девианты или группа реального риска). В числе первых подростки наиболее зависимые от внешних воздействий, не владеющие механизмами адаптации, противостоящими риску.

Многие подростки «группы потенциального риска» демонстрируют положительное отношение к таким ценностям как «свобода от авторитетов», «признание личности», «автономия», «самореализация», «личная неприкосновенность». Тревожным является то, что они имеют искаженные представления о здоровом образе жизни и относят к нему такие характеристики, как свободное времяпрепровождение, употребление спиртных напитков и т.д.

Специфичным для «группы реального риска» являются признаки дезадаптации (непослушание, вспыльчивость, безответственность); нарушения личностной сферы (тревожность, избегание общения, несформированное самосознание, чувство неполноценности, конфликтность, нетерпение к критике); асоциальные тенденции в поведении (прогулы занятий, наличие плохих товарищей, преданность асоциальным группам, рэкет, наркомания, алкоголизм и т.д.).

Подростки «группы реального риска» обладают низким уровнем самоконтроля, предрасположенностью к демонстрации асоциальных ценностных установок. Невоспитанность, необразованность и ненаученность также составляют субъективные причины риска, которые усиливают вероятность рискованных действий и поведения, составляя при их осуществлении зону реального риска.

Дети и подростки из категории сирот и оставшихся без попечения родителей, находящиеся в маргинальной среде своих сверстников, становятся особой группой риска.

Так как помимо рискованных факторов их социализация и адаптация усугубляется отсутствием семьи, то это приводит к конфликтам ценностей, неравенству возможностей, слабости или отсутствию защитных механизмов.

В результате у подростков формируется убеждение в своей ненужности, невозможности добиться в жизни чего-либо своими силами, занять достойное положение среди сверстников, достичь материального благополучия, наступает ощущение эмоционального отвержения со стороны окружающих и одновременно психологическая автономия, повышается уровень тревожности и агрессивности, происходит изменение направленности интересов, преобладают ценности красивой, легкой жизни, стремления получать от жизни одни удовольствия. Такие ценности как счастливая семейная жизнь, материальное благополучие в результате профессиональной деятельности, здоровье кажутся им недоступными, что в результате порождает внутренний конфликт, способствующий отклонениям в адаптации, утрате собственной ценности и ценности другого человека.

Отсутствие семейных связей компенсируется отношениями в неформальной группе сверстников, которая постепенно становится референтной для подростка и он активно усваивает нормы и ценности, зачастую асоциального свойства.

Следует также отметить, что зона реального и потенциального риска, границы, между которыми нечетко выражены, могут взаимопереходить из одной в другую.

Социокультурная среда Ставрополя также имеет набор рискогенных факторов, которые определяют ее как зону потенциального риска. Это аграрный уклад жизни, полиэтничность, приближенность к зонам вооруженных конфликтов, приграничное геополитическое и военно-стратегическое положение, транзит оружия и наркотиков, масштабность миграционных потоков.

Наряду с опосредованными, общесоциальными рискогенными факторами социокультурная среда Ставрополя содержит специфические факторы: типичные для региона малообеспеченные, неполные семьи, отсутствие системы психолого-педагогического сопровождения семей и т.д.

Такое положение не может не сказаться на психосоциальном состоянии детей и подростков.

На территории Ставропольского края работает 306 комиссий по делам несовершеннолетних, в том числе 26 районных и 12 городских на учёте в которых состоит свыше 4 000 подростков.

Так 37 – 41% от всех совершенных правонарушений в крае за 2007-2008 годы совершено подростками из неполных семей. В 15 случаях из 100, преступления совершаются несовершеннолетними в состоянии алкогольного или иного опьянения.

Таким образом, социокультурное пространство Ставропольского края характеризуется сложностью происходящих процессов и является зоной, содержащей общесоциальные и специфические рискогенные факторы, оказывающие влияние на социализацию подростков «группы риска».

Существенная роль в создании трудных жизненных ситуаций подростков принадлежит информационным потокам, которые пропагандируют «новый образ жизни», минуя традиционные институты социализации личности (семья, школа). При современных способах манипуляции общественным сознанием через СМИ создаются ложные стереотипы успешного человека, который неотягощен сомнениями нравственного порядка, именно он, а не благородный человек, окружен привлекательными атрибутами современной жизни.

В результате, возрастает отчужденность молодежи, сосредоточенность на своих проблемах, которые чаще всего выливаются в протест, в нежелание следовать общепринятым нормам, что приводит к социальным девиациям.

Сайты всемирной сети Интернет также способствуют росту криминализации современной молодежи, пропагандирующие жестокость, вседозволенность, экстремизм, нацизм, порнографию, самоубийство.

Следует полагать, что, распространяясь в глобальном масштабе, массовая культура неизбежно приводит к деформации основных поведенческих, психологических, мировоззренческих и когнитивных качеств людей, вовлеченных в орбиту ее влияния. Таким образом, можно констатировать, что в формировании ценностных установок происходит такой феномен, как девальвация духовных ценностей, прежде всего, и представляет собой важнейший компонент всей криминализации современного общества.

Актуальность обозначенной проблемы требует поиска путей её эффективного решения. В связи с этим психолого-педагогическую помощь детям и подросткам группы риска необходимо объединять в комплексную систему профилактических и коррекционно-реабилитационных мер, направленных не только на развитие познавательных процессов (что к настоящему времени в литературе получило наибольшее освещение), но и на повышение самостоятельности при выборе ориентировок и формировании системы ценностных установок, в укреплении социальной позиции и личностных проявлений.

Акцентируя внимание на профилактической работе, необходимо говорить о том, что система психолого-педагогических мероприятий должна охватывать длительный период развития детей и подростков, отнесенных к группе риска. Это объясняется тем фактом, что спектр эмоциональных нарушений в детском и подростковом возрасте, затрудняющих социализацию, чрезвычайно велик.

Прежде всего, это профилактическая работа, которая может носить как разъяснительный, так и предупреждающий характер.

Так как благополучие детей и их счастье во многом зависят от педагогической компетенции их родителей, то для того, чтобы семья перестала быть источником и поставщиком проблем, необходимо:

- создать условия для раскрытия потенциала семьи в воспитательно-образовательном процессе;
- внедрить систему повышения родительской компетентности через специальные программы обучения и тренинги в системе образовательного пространства (стрессоустойчивости; тренинги принятия решений; общения; личностного роста; развития высших психических функций; креативных тренингов);
- создать институт семейного педагога, деятельность которого направлена на нейтрализацию рискованных факторов, существующих в семье, и психолого-педагогическое сопровождение разных типов семей.

Не менее важным является организация коллективного досуга и занятости подростков «группы риска», распространение санитарно-гигиенических знаний, пропаганда здорового образа жизни через СМИ.

Таким образом, нейтрализация рискованных факторов социализации подростков «группы риска» должна обеспечиваться последовательной реализацией специализированной комплексной социальной программы.

Именно в таких условиях должны быть сформированы ценностные ориентации и соответствующие формы поведения и сознания, способствующие осуществлению социальных и профессиональных ожиданий,

направленные на легитимные формы преодоления последствий социально-экономического и духовного кризиса.

Список литературы

1. Профилактическая работа с несовершеннолетними различных групп социального риска. Руководство для педагогов, психологов, социальных педагогов / Под ред. Л.М. Шипицыной, Л.С. Шпилени. – М., 2004.

2. Реан А. А. Семьи и дети группы риска. Проблемы профилактики преступности несовершеннолетних. – М., 2003.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЯМ, ИМЕЮЩИМ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В.Н. Чумакова, г. Кисловодск

В работе с семьями, имеющими на иждивении детей с ограниченными возможностями здоровья должны быть задействованы все специальные службы: социальные работники, психологи, педагоги-дефектологи. В этом случае работа будет вестись более успешно, охватывая все сферы помощи таким семьям.

В г-к. Кисловодске в октябре 2003г. был создан Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции, как образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Основной целью деятельности Центра является:

- обеспечение комплексного решения проблем реализации прав детей на получение своевременной квалифицированной коррекционно-реабилитационной помощи;
- улучшение психологического статуса и социального положения детей в семье, коллективе, обществе;
- консультативно-коррекционная помощь в области дефектологии и психологии;
- организация психологического сопровождения учащихся и их семей школы коррекционного развития.

Для реализации поставленных целей в Центре работают несколько отделов, которые наряду с оказанием социально-психологической помощи населению тесно сотрудничают со школой.

Приёмно-диагностический отдел:

- проводит раннюю диагностику по выявлению уровня развития эмоционально-волевой сферы, личностных особенностей и познавательных процессов детей;
- осуществляет диагностический мониторинг, первичное обследование детей, обратившихся в Центр, дает направление на сопутствующую коррекцию;
- ведет консультативную и просветительскую работу в области психического здоровья;

Коррекционный отдел:

- составляет индивидуальные коррекционные программы в соответствии с психологическим диагнозом;
- проводит коррекционные индивидуальные и групповые занятия с детьми;
- ведет консультативную и профилактическую работу с населением.

Дефектологический отдел:

- проводит обследование детей с нарушениями звукопроизношения;
- осуществляет коррекцию общего недоразвития речи, логоневроза, дисграфии, дислексии, и т.д.

Социально-правовой отдел:

- изучает особенности семейного воспитания, составляет социальный паспорт семьи;
- ведет банк данных детей «группы риска» в школах города;
- поддерживает связь с муниципальными службами, занимающимися профилактикой правонарушений среди учащихся школ;
- консультирует по социальным и юридическим вопросам.

С 2008 года в Центре была открыта экспериментальная «Комплексное сопровождение детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи в условиях Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции». В рамках данного эксперимента специалисты Центра изучив основные психологические проблемы семей связанных с ограниченными возможностями здоровья, выбрали основные направления в работе специалистов:

- гармонизация семейных взаимоотношений;
- установление правильных детско-родительских отношений;
- помощь в адекватной оценке возможностей ребенка (как физических, так и психологических);
- помощь в решении личных проблем (чувство неполноценности, вины), связанных с появлением аномального ребенка;
- обучение элементарным методам психологической коррекции;
- помощь в выборе профессии и места получения профессионального образования.

Приоритетность тех или иных направлений в работе психолога с семьей определяется после исследования семьи, бесед с родителями и ребенком, психодиагностических исследований. Соответственно и сама работа может строиться в моделях психологического консультирования, психологической коррекции и психотерапии (хотя надо отметить, что такое разделение весьма условно). Конкретные формы работы зависят от задач, стоящих перед психологом, и его профессиональной подготовки. Это могут быть и родительские клубы, и систематические занятия, и индивидуальная работа с матерью или отцом. Поведенческий тренинг, групповые дискуссии, игры, инсценировки, родительские сочинения – все это и много другое может быть использовано при работе с семьей.

Необходимо помочь семье выработать правильное отношение к реакции окружающих на внешние проявления нарушения развития. Эти проявления вызывают иногда у окружающих любопытство или брезгливость, оскорбительные как для больного ребенка, так и для его родных. Члены семьи должны преодолеть болезненную реакцию на возможное неблагоприятное отношение окружающих. Для этого необходимо понять следующее:

- члены семьи должны понять, что предрассудки в отношении больного ребенка – результат невежества, а не негативного отношения к конкретному ребенку;

- членам семьи следует обсудить между собой (совместно с психологом или другими специалистами) те переживания, которые вызывает у них отношение окружающих к ребенку, и понять, что часто эти люди не испытывают негативного отношения к больному и чувство стыда и ущербности, переживаемое родными, носит субъективный характер, отражает действие длительной психотравмирующей ситуации;

- необходимо помочь членам семьи определить приоритеты – что важнее для них – избежать предубежденности окружающих или их собственная свобода удовлетворять свою потребность в социальных контактах, появляясь с ребенком в общественных местах.

Последняя задача является наиболее трудной. Всегда остается некоторая доля семей, скрывающих ребенка от окружающих. Как правило, это семьи, стремящиеся во что бы то ни стало сохранить свой престиж в глазах знакомых и болезненно переживающие любые неудачи.

Терпение и настойчивость, стимулируемые любовью к ребенку и подкрепленные научными знаниями, могут в значительной степени сгладить последствия той или иной ошибки природы и способствовать реализации права каждого человеческого существа на свою долю счастья и благополучия. Многолетние упорные усилия родителей детей с недостатками развития по исправлению или компенсации того или иного дефекта помимо своего непосредственного результата – улучшения состояния ребенка – имеют и еще один социально ценный результат – реализацию нравственного идеала гуманизма, подлинно человеческого начала в человеке, который, в отличие от животных, не стремится к выходу из популяции менее удачливых, слабых особей, а стремится поднять их до общего уровня, каких бы усилий это не требовало.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ПРАЗДНИКА КАК ВИДА ОРГАНИЗОВАННОЙ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ

Т.С. Шеховцова, г. Ставрополь

Известно, что ребенок развивается в деятельности, и чем полнее и разнообразнее детская деятельность, тем успешнее идет его развитие. Эффективность развития связана с освоением детьми позиции субъек-

та детской деятельности. Именно благодаря освоению данной позиции происходит интенсивное эмоционально-личностное развитие, оформляется новая качественная характеристика – ценностность, которая определяет самореализацию субъекта в той или иной деятельности. Поэтому главная цель педагогов – найти эффективный способ педагогического воздействия, позволяющий ввести ребенка в позицию активного субъекта детской деятельности.

Одним из средств развития субъектной позиции ребенка в деятельности становится досуговая деятельность. Она предполагает объединение взрослых и детей, увлеченных общими интересами, на основе свободного детского выбора. Данная деятельность строится по законам сотрудничества и сотворчества. Детский досуг осуществляется в дошкольном образовательном учреждении, в семье, а также в специальных учреждениях (библиотеки, музеи, клубы, дома творчества, спортивные секции, любительские объединения по интересам и т.д.).

Как известно, виды досуговой деятельности разделяют на пять групп: отдых (пассивный и активный), развлечения, праздники, самообразование, творчество.

При пассивном отдыхе напряжение снимается, прежде всего, расслаблением, созерцанием природы, красивых вещей, непринужденной беседой. Активный отдых включает в себя занятия физкультурой и спортом, работы на садовом участке, подвижные игры и другие виды.

Развлечения имеют компенсационный характер, возмещая издержки будничности и однообразия обстановки. Развлечения обогащают впечатления детей, развивают творческую активность, поднимают настроение и жизненный тонус ребенка. К развлечениям относят концерты, посещения театров, организацию театрализованной деятельности с детьми, прослушивание магнитофонных записей музыкальных сказок, организацию интеллектуальных и спортивных соревнований, прогулок; игры, забавы, аттракционы. В дошкольных учреждениях развлечение является средством приобретения и закрепления знаний об окружающем мире, обогащение детской игровой деятельности.

Праздник – это день торжества, установленного в честь какого-либо выдающегося события страны; день, особо отмечаемый обычаем; день радости по поводу чего-либо. Праздники близки детям, так как ребенок радуется, когда получает подарок на Новый год, а также просто потому, что танцует, поет, играет, шутит.

К самообразовательной деятельности относится чтение литературы, экскурсии, коллекционирование, деловые игры, хобби, самостоятельное экспериментирование, познавательные беседы.

Творчество (рисование, лепка, аппликация, конструирование из различных материалов) как досуговая деятельность призвано развивать творческие задатки и способности дошкольников, их фантазию, воображение.

На современном этапе актуальной является проблема подготовки к школе детей, по тем или иным причинам не посещающих дошкольные

учреждения. Одной из новых организационных форм оказания психолого-педагогической поддержки таким детям является организация групп кратковременного пребывания. Такая группа кратковременного пребывания для дошкольного образования детей 5, 5-6 лет с сохранным и отклоняющимся развитием была открыта на базе Ставропольского государственного педагогического института в 2007 году.

Коррекционно-развивающая работа в группе кратковременного пребывания ведётся как на фронтальных занятиях по программе дошкольного образования для детей старшего дошкольного возраста «Скоро в школу», так и на индивидуальных занятиях с логопедом или психологом.

Кроме этих форм работы мы организовываем досуговую деятельность, имеющую большое коррекционно-развивающее значение для детей, по тем или иным причинам не посещающих дошкольные образовательные учреждения. В процессе досуговой деятельности осуществляются:

- развитие и коррекция речи и общения;
- развитие психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения);
- развитие моторики (общей и мелкой);
- нормализация эмоционально-волевой сферы;
- формирование, развитие и коррекция межличностных отношений;
- формирование представлений об окружающем и расширение кругозора;
- развитие морально-нравственных качеств;
- регуляция поведения.

Важно отметить, что социально-экономические условия современности ограничивают возможности многих родителей по организации досуговой деятельности детей (нехватка времени, денег). Кроме того, имеет место и такой негативный фактор, как пассивность некоторых родителей, отсутствие у них желания как-либо разнообразить досуг своих детей, а ведь досуговая деятельность ребенка должна быть постоянной заботой взрослых. Эти факты подтверждаются проведённым анкетированием 20 родителей детей, посещающих группу кратковременного пребывания, которое показало, что досуг детей в основном носит развлекательный характер и заключается в играх с детьми или игрушками, играх на компьютере, просмотре телевизионных передач и мультиков, прогулках. Двое родителей указали игру в карты как вид досуга их детей. Крайне мало родителей назвали другие виды досуга своих детей. Так, активный отдых наблюдается у 3 мальчиков и одной девочки и представлен футболом, катанием на велосипеде, шахматами. Рисованием занимаются двое детей, конструированием – трое, лепкой – один. Самообразование представлено чтением книг (4 человека). Праздники как вид досуга отмечен лишь одним родителем.

Исходя из объективных данных, видно, как важно организовать досуговую деятельность детей, посещающих группу кратковременного пребывания с целью дошкольного образования на базе Ставропольского государственного педагогического института.

Условия группы кратковременного пребывания детей наиболее подходят для проведения праздников разного характера. Это:

- 1) государственные праздники (Новый год, 23 февраля, 8 Марта);
- 2) народные празднества (Масленица);
- 3) тематические праздники (праздники, посвящённые временам года; логопедический утренник; утренник, посвящённый выпуску детей из группы кратковременного пребывания в связи с окончанием учебного года).

Для каждого мероприятия разрабатывается авторский сценарий. Мы выделили основные требования к организации, проведению и содержанию праздников с целью реализации коррекционно-развивающего потенциала досуговой деятельности. Рассмотрим коррекционно-развивающий характер таких праздников на примере проведённого Праздника Осени.

- 1) согласование содержания праздника с пройденным учебным материалом (лексическая тема «Осень») и сообщением детям новых сведений (информация о празднике День народного единства);

- 2) наличие разнообразных видов деятельности (игровой, учебной, изобразительной);

- 3) чередование спокойных и подвижных видов деятельности (после беседы о признаках осени и отгадывании загадок – эстафета «Весёлый магазин»);

- 4) применение нетрадиционных приёмов изобразительной деятельности (раскрашивание листьев пальцами, лепка овощей и фруктов из солёного теста);

- 5) использование игр и заданий, разнообразных по речевому, двигательному, интеллектуальному содержанию (загадки, «Чудесный мешочек» для определения овощей и фруктов на ощупь и названия);

- 6) создание игровых ситуаций, в которых ребенок должен самостоятельно принять решение (игра «Найди свой приз»: достать игрушку из ведёрка с каштанами и орехами наиболее рациональным способом);

- 7) стимулирование речевой активности детей (вопросы открытого характера, побуждения, советы);

- 8) обязательное музыкальное сопровождение, несущее как развлекательный характер (выполнение заданий под музыку), так и познавательный (прослушивание отрывков из цикла «Времена года» П.И. Чайковского – «Сентябрь», «Октябрь», «Ноябрь»);

- 9) использование полисенсорной основы: включение всех анализаторов (зрительного, слухового, речедвигательного, тактильного, вкусового, обонятельного);

- 10) формирование положительных эмоций (включение сценок драматизации, приглашение «гостей» – Осень и её сыновья-месяцы; элементы соревнования; наличие призов).

Заметим, что многие игры и задания одновременно реализуют несколько вышеуказанных требований, что является ценным не только с коррекционных позиций, но и с позиций временных затрат, ведь детям

дошкольного возраста свойственна быстрая утомляемость и непривольность психических процессов.

Праздники сочетают в себе отдых и развлечения, позволяют ощутить детям эмоциональный подъём, разнообразить впечатления об окружающем мире. Очень важным является и тот факт, что праздники не носят характера показательных выступлений и создают тем самым атмосферу раскрепощённости, преодоления стеснительности ребёнка, недавно поступившего в группу и только приобретающего опыт общения со сверстниками и взрослыми. В то же время в ходе проведения праздника происходит презентация детских достижений, приобретённых на фронтальных и индивидуальных занятиях, которая выступает как мощный инструмент мотивации дошкольников к проявлению самостоятельности.

И, наконец, поведение и деятельность детей на празднике позволяют увидеть индивидуальные особенности и потенциальные возможности каждого ребёнка, что не всегда выявляется на фронтальных и индивидуальных занятиях.

Праздники как мероприятия носят разовый характер, но мы планируем организовать проведение мероприятий, имеющих постоянный характер и относящихся к отдыху, развлечениям, самообразованию, творчеству. Это развивающая игротека, «кинозал» и творческая мастерская.

Все мероприятия проводятся под руководством педагога и студентов, изучающих дисциплину «Индивидуальная коррекционно-педагогическая работа с детьми, имеющими отклонения в развитии». Студенты на практике видят коррекционно-развивающее значение досуговой деятельности, учатся её организовывать в соответствии с дидактическими и методическими принципами.

Таким образом, организованная досуговая деятельность является неотъемлемой частью жизни детей и с сохранным, и отклоняющимся развитием. Она помогает детям проводить свободное время интересно и с пользой и одновременно реализует свой коррекционно-развивающий потенциал.

РАЗДЕЛ 3.

ЮВЕНАЛЬНЫЕ И ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕТСТВА

ТРАНСФОРМАЦИЯ БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РОССИИ В ПОРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД

Э.Г. Бойко, г. Ставрополь

Семья – это сложное социокультурное явление. Специфика и уникальность ее в том и состоит, что она фокусирует в себе практически все аспекты человеческой жизнедеятельности и выходит на все уровни социальной практики: от индивидуального до общественно-исторического, от материального до духовного. Следуя всему вышесказанному, в структуре семьи можно выделить три взаимосвязанных блока отношений:

- природно-биологические, т.е. половые и кровнородственные;
- экономические, т.е. отношения на базе домашнего хозяйства, быта, семейной собственности;
- духовно-психологические, нравственно-эстетические, связанные с чувствами супружеской и родительской любви, с воспитанием детей, с заботами о престарелых родителях, с моральными нормами поведения [9:86].

Исследователи едины в том, что функции семьи отражают исторический характер связи между семьей и обществом, динамику семейных изменений на разных исторических этапах [9: 87-88].

Либеральные тенденции в социальном развитии России XIX в., стремительный рост городского населения за счет сельского, материальное расслоение населения пореформенной деревни влияли и на ситуацию в патриархальной семье. Новый этап «отходничества», как следствия отмены крепостного права с конца 1880-х годов, стал фактором разрушения семьи. «Отходничество» мужчин стало фактором изменения статуса замужней женщины в деревне. Она становится экономически и материально независимой. Современники поспешили назвать это «бабьим бунтом». Так Д.И. Жданков, описывая положение русской женщины, констатировал: «Привыкшая обходиться одна, без мужской власти и помощи, ... она независима и самостоятельна, хозяйка в доме не только без мужа, но и при нем» [2: 123].

Длительное пребывание мужчин в городе или в других местностях на заработках часто приводило к распаду семьи. Незамужние женщины и неженатые мужчины перестают быть исключением, они начинают составлять качественно новый элемент российского общества. В дальнейшем негатив-

ные тенденции были многократно усилены. Деревня оказалась на краю катастрофы, в том числе и демографической. В 1917 г. в России заключено было 65% браков от числа, зафиксированного на 1913 год.

Но и в городе демографические процессы приняли новый характер. Здесь распространялся тип малой семьи, включавшей родителей и детей (два поколения), наблюдалось существенное снижение рождаемости. Если в среднем по России количество детей в семье считается в 5–7 человек, то в рабочих семьях Петербурга было лишь 1–2 ребенка. В городе менялся и характер брачности. Здесь возрастало число людей, не состоявших в браке вообще. Перепись 1897 г. показывает для городского взрослого населения ситуацию еще недавно совершенно фантастичную: холостые мужчины и незамужние женщины преобладают над состоящими в браке. На 1000 мужчин приходится 582 холостых и на 1000 женщин – 560 незамужних. Становится актуальным вопрос о причинах такого резкого – свыше 10 тысяч каждый год – снижения числа законных браков (именно они учитывались при переписи). Если в целом по России один брак приходился на 100 человек населения, то для Санкт-Петербурга такой показатель равнялся уже 156 на один законный брак [8: 174].

Проблема семьи и брака становится со второй половины XIX века особенно актуальной для русского общества. Коллизии, связанные с семьей, настолько отчетливы и заметны, что попадают в поле зрения большинства писателей того времени. Одним из самых ярких примеров отражения семейных проблем можно назвать ставшее классическим произведение Льва Толстого «Анна Каренина». Положив в основу произведения сюжет супружеской неверности (в семье Карениных это неверность жены, а в семье Облонских – неверность мужа), автор констатировал реальность двух видов брачности в российском обществе – «европейской» и «традиционной». Первый являет собой утверждение или принятие так называемой «серийной моногамности», а второй – сохранение патриархальности, подавляющей одного из партнеров в браке, а именно женщину.

Традиционный тип семьи, который часто называют патриархальным, был наиболее распространен в России, и именно для него начинают наблюдаться кризисные явления, не ускользнувшие от внимания современников. Так К.П. Победоносцев – обер-прокурор Синода – отмечал, что данный уклад: «начинает ... переживать себя, патриархальные начала его уже не в силах устоять против начала личности, повсюду заявляющей свои требования, свое желание освободиться из среды семейного общения, которая уже становится для нее тесною» [1: 83].

В традиционной семье в основе брака лежали материальные, экономические мотивы, карьерные соображения («выгодная партия»). А «пробуждение чувств» приводило здесь к супружеским изменам, что дало основание современникам к концу XIX века откровенно говорить о захлестнувшем русскую жизнь разврате. Супружеским изменам начинают посвящать специальные научные работы. Автор одной из них, Л.А.

Золотарев, указывает (1895): «В настоящее время можно наблюдать тот факт, что одни только женщины и притом не особенно многие, во всей строгости соблюдают законы брачной жизни; что же касается мужчин, то они поголовно нарушают брачные законы и обеты, пользуясь для этого большей свободой, нежели их рабыни-жены... «Наука страсти нежной» так укоренилась в сознании, что на верную своему мужу жену смотрят, как на отставшую от века».

Не обошли эти процессы и деревню. Наблюдатели отмечали здесь рост незаконных сожителств, который резонно относили во многом на счет отходничества. Следствием отходничества явилось и распространение в сельской местности сифилиса, о чем с тревогой заговорили российские медики.

Причины описанных явлений коренились в экономической, социальной и духовной сферах, но общее положение осложнялось и юридическим статусом семьи, который не предполагал – кроме случаев исключительных – возможности расторжения брака. Число разводов неуклонно росло, но по сравнению с общей численностью браков оставалось смехотворным. В стране с многомиллионным населением оно составляло: в 1840 г. – 198, в 1880 г. – 920, в 1890 г. – 942 [8: 189].

Распад семей, внебрачная рождаемость, сожителство «во грехе», проституция, аборт, ставшие российской реальностью, не могли быть совместимы ни с традиционной семьей, ни с общественной моралью. А потому государство и церковь должны были их осмыслить, чтобы разработать и принять какие-то меры.

Российское законодательство признавало только церковную форму заключения брака, гражданский брак законом не предусматривался.

Каждый бракоразводный процесс включал в себя несколько обязательных элементов: подача прошения от имени одного из супругов, предоставление необходимых документов (метрических выписей, письма приходского священника о его попытках «возвратить супругов на путь истинный» и т.д.), официальная клятва на Библии, слушание дела в суде, подтверждение решения от Святейшего Синода, возможность подачи апелляции. Особым образом регламентировался развод при ссылке. В этом случае, если другой супруг не последовал добровольно за осужденным, он имел право просить свое духовное начальство о расторжении брака. Если супруг следовал за осужденным к месту его ссылки, то терял право на развод. Поскольку бракоразводное право во многом регулировалось церковными правилами, основания для развода у неправославных были другими, и регламентировались постановлениями соответствующих религиозных организаций [3].

Законодательство Российской империи устанавливало систему властных отношений в семье. Согласно духу и букве закона семейного права, муж обладал практически абсолютной властью над своей женой, а родители – над детьми. Из главенства мужа вытекало и положение закона об обязанности жены жить вместе с мужем. Жена была обязана всюду

следовать за мужем, и суд мог принудить ее к этому. Нарушившая супружескую верность жена могла быть подвергнута тюремному заключению. Фактически право не защищало женщину от физического насилия со стороны мужа, если дело не доходило до нанесения тяжких телесных повреждений. Содержавшаяся в Своде законов характеристика власти мужа как «неограниченной» вызвала резкую критику современников, отмечавших, что оно идет вразрез с развитием законодательства.

Однако было бы неправильно рассматривать положение женщины как полностью бесправное. Не будучи равными между собою в отношениях друг с другом, муж и жена пользовались равенством в своих отношениях к детям и обществу. Традицией российского права являлось обладание женщиной самостоятельной собственностью. Имущественные отношения между супругами были построены по принципу раздельности имущества, и заключение брака не влекло за собой установления его общности.

Несмотря на относительную свободу женщины в имущественном отношении, в личном жена полностью подчинена мужу. Статьи российского законодательства о семейном праве говорят, о том, что муж обязан защищать и содержать свою жену, а жена «обязана повиноваться мужу своему как главе семейства, пребывать к нему в любви, почтении и в неограниченном послушании, оказывать ему всякое угождение и привязанность, как хозяйка дома». Остальные статьи закона, касающиеся личных прав замужней женщины, как бы уточняют в каких именно случаях жена должна «повиноваться» мужу [3].

Гуманизация внутрисемейных отношений в России делала скромные успехи. Она чрезвычайно тормозилась из-за сохранения прежних гендерных стереотипов, определявших мужские и женские роли. В целом власть в семье, как и в обществе, имела патриархальный характер: предпочтение отдавалось мужчинам и старшим по возрасту. Но модернизационные процессы вызвали изменения сословного статуса, повлияли на ментальность, следствием чего стала некоторая трансформация гендерных стереотипов. В последней четверти XIX – начале XX вв. прежняя модель социальных отношений, характеризующихся доминирующей ролью мужчины в хозяйстве, обществе, семье и лишающих женщину элементарных гражданских прав, уже не удовлетворяла потребностей развивающегося общества. Она фактически тормозила его развитие, так как социум не мог в полной мере использовать интеллектуальный, творческий потенциал женщин.

Список литературы

1. Белякова Е. Брак и развод в России XIX века. – М., 2004.
2. Женщины в социальной истории России. – Тверь, 1997.
3. Закон «О союзе брачном» / Свод законов Российской империи. № 17256-17287. – Т.10. – Ч.1. – СПб., 1896.
4. Орлов Я. Женщина в праве. – СПб., 1885.
5. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 года / Издание Центрального статистического комитета МВД, 1905.

6. Пушкарева Н.Л. Имущественные права женщин в XVIII – начале XIX в. // Семья в ракурсе социального знания. – Барнаул, 2001.

7. Пушкарева Н.Л. Проблема институализации гендерного подхода в системе исторических наук и исторического образования // Женщины. История. Общество: Сб. науч. ст. / Под ред. В. Успенской. – Вып. 2. – Тверь, 2002.

8. Рубакин Н. Россия в цифрах. – М., 1913.

9. Савинов Л.И. Семья и общество: История, современность и взгляд в будущее. – Саранск, 2004.

РАБОТА С ДЕВИАНТНЫМИ ДЕТЬМИ В КУБАНСКОМ ИСПРАВИТЕЛЬНОМ ПРИЮТЕ В КОНЦЕ XIX НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Е.Н. Володькова, г. Ставрополь

На государственном уровне работу с девиантными детьми начали вести при Петре I. В XVIII веке данную категорию детей отправляли в батальоны военных кантонистов. В XIX веке начали открываться воспитательно-исправительные заведения для несовершеннолетних от десяти до семнадцати лет. Согласно статьи 1 Положения о воспитательно-исправительных заведениях для несовершеннолетних в них принимались дети, признанные виновными в совершении какого-либо преступного деяния – по определениям и приговорам суда; обвиняемые и подсудимые, относительно которых окажется необходимым принять мерою пресечения способов уклонения от следствия и суда взятие их под стражу, – по постановлениям судебной или следственной власти; нищенствующие, бродяжничающие и вообще бесприютные и беспризорные – по постановлениям комитетов, правлений или советов обществ, заведующих воспитательно-исправительными заведениями; отдаваемые для исправления родителями – по соглашению с учреждениями, заведывающими данными заведениями [5: 263].

В Кубанской области одним из крупнейших исправительных приютов был Кубанский исправительный приют, начавший свою деятельность в 1898 году [2: 3]. Он находился в ведении Министерства Юстиции по главному тюремному управлению. Приют непосредственно подчинялся Кубанскому областному комитету попечения о тюрьмах, а управление приютом осуществляло особое правление [1: 2]. В состав правления входили директор тюремного комитета, городские и войсковые представители, представители от Екатеринодарского окружного суда, Екатеринодарского съезда мировых судей, благотворительных, экономических, медицинских обществ, епархиального совета и т.д. Главной задачей приюта была забота о правильном физическом, религиозно-нравственном и умственном развитии призреваемых. В Кубанский исправительный приют принимались мальчики и девочки с 6 до 12 лет и могли находиться в нем до 18 лет [4: 129].

Круг деятельности приюта распространялся на несовершеннолетних преступников по округу Екатеринодарского окружного суда и мировых учреждений Кубанской области [1: 1]. Чаще всего в приют попадали несовершеннолетние преступники за кражу, укрывательство, сбыт и присвоение казенных вещей. Их направляли в Кубанский исправительный приют по определению суда, по судебным приговорам, по распоряжению административных властей, правлений других детских благотворительных заведений и ходатайству частных лиц или родителей [4: 61]. Из 40 человек, принятых в приют в 1909 году 16 человек были судимы один раз, 3 человека – дважды, 19 человек не были судимы и 1 – неизвестно [4: 61]. Большая часть приютских детей были сиротами. По социальному статусу основная часть питомцев была из крестьянской среды, так же были дети мещан и казачества и в крайне редких случаях чиновников; по месту проживания большая часть детей были городские жители. По данным за 1908 год из 35 принятых в исправительный приют детей 14 были вообще неграмотны, 4 не умели либо читать, либо писать, 15 – читать и писать, и у 2-х было свидетельство об окончании школы [4: 19]. Из чего можно сделать вывод, что половина детей была неграмотна. В основном все дети в приюте были православного вероисповедания, хотя данное благотворительное заведение не ставило этот фактор в качестве критерия отбора.

В Кубанском исправительном приюте, как и в других детских благотворительных учреждениях, детям обязательно давали образование и основы той или иной профессии. Обучение велось по программе одноклассных народных школ. В приюте было два отделения мужское и женское. При мужском отделении имелись сапожная, переплетная и кузнечная мастерские. Женское отделение находилось при Марии-Магдалинской женской пустыни, приютом управляла сестра обители. Мария-Магдалинская пустынь была основана 21 сентября 1849 года и принимала вдов и сирот умерших офицеров и казаков [3: 3]. Для устройства данного благотворительного заведения из войсковых сумм были ассигнованы проценты с 20 тысяч рублей на 20 лет, плюс к этому ежегодно из войскового капитала выделялось по 600 рублей на содержание пустыни. Весть об ее открытии очень быстро распространилась среди жителей Черноморского округа, которые приходили в пустынь молиться и жертвовали деньги, рогатый скот, овец и т.д. на ее устройство. Купцы и жители города Москвы принесли в дар церковную утварь и деньги, из Санкт-Петербурга монахинями были доставлены деньги, утварь и ценные вещи [3: 3]. Так общими усилиями была обустроена жизнь Марии-Магдалинской женской пустыни на левом берегу реки Кирпили между станицами Роговской и Тимашевской. В 1877 году пустыни было отдано 525 десятин земли, на которой монахини при помощи воспитанниц занимались земледелием и скотоводством [3: 3]. На этой же земле было построено несколько ветряных мельниц и кирпичный завод. Все же главной заботой заведения были находящиеся там девочки. При

пустыни находилось женское одноклассное училище, где девочки получали начальное образование. Помимо этого монахи обучали воспитанниц приюта шитью, рукоделию и ведению домашнего хозяйства.

Члены правления исправительного приюта не забывали и о досуге детей. В 1909 году воспитанники приюта отправились на экскурсию на пароходе из города Екатеринодара, билеты были бесплатно предоставлены пароходством товарищества “Дицман”, в Керчь [4: 21]. Дети пробыли в городе 5 дней, они осмотрели крепость, побывали на месте археологических раскопок, посетили Керченский археологический музей. Помимо культурной программы дети купались в море, ловили рыбу. Безусловно, данная поездка была благом для детей, они сменили на время привычную обстановку, узнали много нового и интересного, их души наверняка посетила масса радостных эмоций. А детские улыбки, смех, радость самая большая благодарность для тех, кто о них заботиться.

Жизнь приюта не всегда была такой безоблачной, как может показаться на первый взгляд, у исправительного заведения были и свои трудности: нарушение дисциплинарных правил, побеги, кражи, курение, употребление спиртных напитков, отказ от работы, неуважительное отношение к служащим, непристойное поведение в церкви и т.д. За нарушение установленных правил поведения в приюте с воспитанниками проводили нравственные беседы, в крайних случаях питомцев помещали в карцер и применяли телесные наказания. Карцер был светлый и темный. Исправительным приютам в качестве меры наказания запрещалось лишать или ограничивать нарушителей в пище. Служащие, следившие за порядком в заведении, не имели права наказывать детей самостоятельно. Они осведомляли директора о нарушениях, а он решал какое наказание применить к данному нарушителю. Самой большой бедой приюта были побеги. Как правило, их совершали наиболее взрослые питомцы, которые помещались в Кубанский исправительный приют по судебным приговорам и прошедшие до поступления в приют солидную школу бродяжнической жизни. Зачастую они брали с собой одного или нескольких, попавших под их влияние, воспитанников. Правление исправительного приюта приняло решение бороться с побегами питомцев крайними методами: исключать из приюта детей, совершивших несколько побегов, о чем доводить до сведения судей, по приговорам которых воспитанники были помещены в приют. Но эта крайняя мера не принесла действенного результата, дети по-прежнему бежали из приюта и, оказываясь на улице, были благодатной почвой для всевозможных соблазнов уличной жизни.

Правление приюта следило за устройством судьбы детей после их выхода из приюта. Большая часть детей возвращалась в родительскую семью или в семью родственников. Одна часть воспитанников помещалась в мастерские, на заводы, в услужение, другая занималась сельским хозяйством или каким-либо ремеслом. Были редкие случаи, когда дальнейшая судьба детей была неизвестна членам правления приюта.

Кубанский исправительный приют финансировался за счет частных пожертвований; пособий от казны; процентов с принадлежащих правлению капиталов; доходов от устройства лотерей, различных зрелищ и увеселений; части доходов тюремного кирпичного завода, дохода с приютских мастерских; прибыли от продажи свечей и огарков в приютской домово́й церкви, тарелочного и кошелькового сбора и т.д. В 1900 году из войскового капитала Кубанского казачьего войска в исправительный приют было направлено 772,34 рубля, в 1901 году – 840 рублей, в 1908 году – 2396 рублей. Помимо постоянных статей дохода, были и не предусмотренные, например, в 1908 году было пожаловано из личных сумм императора единовременное пособие в размере 500 рублей [4: 9]. Летом 1909 года по проекту гражданского инженера А.П. Косякина началось строительство приютской бани, инженер абсолютно безвозмездно взял на себя контроль над строительными работами [4: 12]. Кирпич на строительство был отпущен бесплатно из тюремного кирпичного завода.

В 1908 году доход приюта составил 19.129,36 рубля, а с остатком от 1907 года – 21516,42 рубля [4: 32]. Эти средства направлялись на содержание мужского и женского отделений приюта, причем содержание в год одного мальчика обходилось в 353,76 рубля, а девочки в 45,33 рубля, такая разница в издержках на девочек и мальчиков объясняется тем, что при мужском отделении находились мастерские, содержание которых стоило приюту больших денег. Часть средств шла на содержание церкви и приюта, на нужды правления и т. д.

Согласно циркуляру Главного тюремного управления от 27 мая 1909 года за №27, относительно правления городов и земств к участию в учреждении воспитательно-исправительных заведений – начальник Кубанской области, имея в виду, что в городе Екатеринодаре существует уже по частной инициативе на благотворительные средства 2 заведения, преследующие цели исправительного воспитания: Кубанский исправительный приют и убежище для бесприютных детей школьного возраста, достаточно уже окрепшие и располагающие собственными просторными и ценными зданиями для жилья, 5 августа 1909 года за №43493, предложил Екатеринодарскому городскому голове внести на обсуждение Городской Думы вопрос о принятии обоих этих заведений в ведение города, с целью объединения их в одно целое, в смысле порядка управления, сосредоточения материальных средств и служения общественной жизни [4: 67]. Запрос начальника Кубанской области был одобрительно встречен членами правления исправительного приюта. Объединение деятельности двух благотворительных заведений, безусловно, было бы благом в деле заботы о детях на Кубани, в этом случае было бы возможным отдельно содержать детей преступников от детей-сирот. Так как первые неблагоприятно влияют на последних. Но данное предложение было отвергнуто гласными Городской Думы, т.к. в случае одобрения на них ложилась бы прямая забота и ответственность за

деятельность Кубанского исправительного приюта и убежища для бесприютных детей школьного возраста города Екатеринодара, в том числе и финансирование данных благотворительных заведений, что легло бы тяжелым бременем на казну города.

Мы видим, что, не смотря на трудности, воспитательно-исправительные заведения для несовершеннолетних в Кубанской области справлялись с поставленными перед ними правительством задачами. Они открывались для нравственного исправления помещаемых в них несовершеннолетних и подготовки их к честной и трудовой жизни. Исправительные приюты заботились о религиозно-нравственном, умственном и физическом развитии своих воспитанников, давали им первоначальное образование и азы какой-либо профессии.

Список литературы

1. ГАКК. – Ф.454. – Оп.2. – Д.2712.
2. ГАКК. – Ф.454. – Оп.2. – Д.3656.
3. Марии-Магдалиновская женская пустынь в Кубанском войске // Кубанские областные ведомости. – 1880. – 27 августа.
4. Отчет о деятельности Кубанского исправительного приюта за 1908-1909 гг. – Екатеринодар, 1910.
5. Свод законов Российской Империи. – СПб., б.г. – Т. 13-16: Положение о воспитательно-исправительных заведениях для несовершеннолетних.

ВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ. ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

М.В. Катренко, С.А. Кононенко, г. Ставрополь

Парадигма сегодняшней жизни, сконцентрированная на гуманистических принципах, обращена к развитию человека полноценного и культурного во всех отношениях. Без овладения культурой не может состояться личности, способной к ориентировке в мире духовных ценностей (Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, П.А. Флоренский). Человек только тогда обретает свою духовную сущность и становится частью человечества, когда постигает культуру и творит ее (З.К. Меретукова).

Целью нашего исследования было изучение влияния творчества и творческих процессов на формирование культуры личности.

Использование культурно-антропологического подхода в работе позволило рассмотреть этот процесс в историческом аспекте.

Творчество, как метко подметил основоположник отечественной педагогики Л.С. Выготский, представляет собой приемлемый исторический процесс, где всякая последовательная форма определена предшествующими [1].

М.М. Поташник (1993), также отмечал общественно-историческую уникальность творчества, определяя её как деятельность, порождающую нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью и оригинальностью.

Антропологический подход рассматривает свойства целостного развития личности в единстве телесного и духовного компонентов.

Творчество является аксиоматичным синонимом искусства - одного из главных внутренних богатств человека. Полифункциональность творчества, включает в себе преобразовательную, познавательную, оценочную, общественную деятельность, дает возможность масштабного развития и формирования культурного потенциала личности и общества. «Искусство – это опыт личной жизни, рассказанный в образах, в ощущениях, личный опыт, претендующий стать обобщением», говорил А.Н. Толстой. Проявление творчества наблюдается в музыкальном, хореографическом, художественном, хоровом направлении, балете, театральных постановках, народном промысле.

В рамках первых эмпирических изучений творчества был использован библиографический метод, предложенный Ф. Гальтоном и К. Ломброзо. Он объединял изыскания, в которых анализировался опыт творческих людей. Несмотря на большую трудоемкость, этот метод представлял существенный интерес, поскольку раскрывал происхождение творческих способностей, показывая доподлинный путь от зарождения творческой личности до кульминационной высоты проявлений её бытия. В нашей работе был использован аналогичный метод.

Проблема творчества и творческой деятельности человека всегда была в фокусе внимания ученых. Для более глубокого постижения сущности вопроса, изучались все ступени развития человечества: детство, юношество, зрелый и пенсионный возраст. По этому поводу совершенно очевидно высказывание К.Г. Томилина (2005): «Процесс творчества – не прямолинейная дорога, а трудный путь эволюционного саморазвития».

Научными изысканиями в вопросе творчества, в разные исторические периоды, занимались Л.С. Выготский, П.Ф. Каптерев, Н.К. Крупская, Ю.Л. Львова. В работах констатировались общие и специфические особенности формирования гармоничной личности. Отмечались формы направленности, представления, воплощения творчества в процессе эволюции, и всегда оставалось актуальным изучение его индивидуального проявления.

С конца XIX века, и получившее расцвет в начале XX, творчество рассматривается как научная проблема. На передний план выдвигается задача в систематическом, сознательном, преднамеренном управлении творческой деятельностью. Руководством страны ставится задача выращивать творческих работников, отбирать кадры, мотивировать творческую деятельность. Для этого, Народный комиссариат просвещения РСФСР разрабатывает декреты, постановления, указы, директивы, положения о подготовке молодого поколения к творческой деятельности. Несмотря на неопределённость ситуации в стране, работники наркомата Просвещения представили продуманную, зрелую стратегию развития образования, в которой многое оказалось перспективным и нашло воплощение в реальной истории. Энтузиаст и руководитель как минимум трёх «епархий» со-

временных министерств: образования, культуры, печати с 1917 по 1929 год, А.В. Луначарский остро высказывался об «обучении и образовании»: «Обучение есть передача готовых знаний учителем ученику. Образование есть творческий процесс. Всю жизнь «образуется» личность человека, ширится, обогащается, усиливается и совершенствуется».

Сфера науки и практики требует высокообразованных специалистов. Однако концепция всестороннего развития личности приходит в определённое противоречие с научно-техническим прогрессом. Но это противоречие снимается, если понимать всестороннее развитие личности, как умение сочетать производительную, исследовательскую, общественную деятельность с культурообразующей, творческой [2: 45].

В 20-х годах прошлого столетия бытовал утверждающий призыв необходимости воззвания к человеку, как к личности: «Человечество научилось обрабатывать вещи. Настала пора тщательной обработки человека». Нельзя не согласиться с более поздними размышлениями Р. Стернберга (1997) в вопросе о необходимости овладения способностями творческого мышления. Ученый находит, что это такая же обыденная задача, как овладение навыками чтения, так как общество ожидает от человека мышления творческого.

Анализ научно-педагогических трудов П.П. Блонского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, показывает, насколько велика была ответственность Всесоюзного Центрального Совета Профессиональных Союзов в создании всевозможных клубов, кружков самодеятельности, физкультурно-спортивных обществ, федераций по видам спорта для работы с детьми и молодёжью. Заместитель наркома просвещения РСФСР с 1929 года, Н.К. Крупская по этому поводу писала: «Надо ли гнаться за тем, чтобы дать подрастающему поколению возможность наиболее полно, наиболее разносторонне выражать свои мысли и чувства? Думается, да, ибо... выражая себя, человек растёт... лучше осознаёт свои мысли и чувства, так выражая свои переживания в песне, в танце, в мимике, человек лучше осознаёт себя».

Внесение в мероприятия творческой направленности воздействует на чувственную сферу человека, расширяет его жизненный кругозор, активизирует духовный потенциал.

В разные исторические периоды, большое значение в формирование культуры личности, имела агитация – наглядный пример соединения искусства с творческой деятельностью. На вербальное и не вербальное восприятие людей оказывали влияние ярко разрисованные плакаты Б. Белопольского, А. Лаврова; легко слагаемые и запоминающиеся лозунги художников Г. Клуциса, Д. Моора, Г. Хорошевского; картины А. Герасимова, В. Говоркова, А. Самохвалова; скульптуры В. Мухиной, фильмы С. Эйзенштейна, музыка Д. Шостаковича. Большой популярностью в управлении «разумом масс», пользовались насыщенные колоритностью в оформлении праздничные демонстрации (7 ноября, 1 мая – международный праздник трудящихся). Идеологическую атмосферу образовывали стихи В.В. Маяковского,

Демьяна Бедного и молодых комсомольских поэтов, антирелигиозные сочинения Емельяна Ярославского. «Рождающиеся образы, отмечал В.П. - Зинченко, – выполняют двоякую функцию: направленные вовнутрь субъекта, они влияют на его личность, и это влияние неизмеримо сильнее косвенно связанных с реальной предметной действительностью словесных пассажей. Направленные вовне, они регулируют поведение, в частности, продуктивную и творческую деятельность» [3: 79].

Синтез искусства с физической культурой, определяет специфические особенности творческой деятельности. В этом соединении прослеживается одновременная направленность на двигательную сферу человека и на социально-духовные стороны организации. Проведение образцово-показательных, красочных, четко организованных, всегда разных и не повторяющихся в сценарном плане спортивных праздников, в до и после военные годы, привлекало большое количество людей в физкультурные и спортивно-массовые секции. С большим размахом проходили «День Физкультурника», «День Бегуна», городские эстафеты. Главной целью было объединение «интеллектов и умов» в стремление вырастить настоящих строителей Коммунизма, способных творчески, на совесть трудится, быть физически совершенными и приносить большую пользу обществу.

К комплексному развитию личности призывал учитель «от бога» В.А. Сухомлинский. Направленность его научных работ выражала стремление к гуманизации школьного образования в СССР. С напутствиями он обращался к педагогам, учителям, родителям: «... забота о человеческом здоровье, тем более здоровье ребенка, - это не просто комплекс санитарно-гигиенических норм и правил, не свод требований к режиму, питанию, труду и отдыху. Это, прежде всего, забота о гармонической полноте всех физических и духовных сил, и венцом этой гармонии является радость творчества».

Педагог и писатель А.С. Макаренко также призывал никогда не забывать аксиомы - стремление к красоте, крепко заложенное природой в каждом человеке, есть рычаг, которым можно повернуть человека к культуре. Слова были адресованы ко всем участникам процесса становления и развития личности: семье, коллективу, обществу.

Изучение процессов творчества и путей развития творческих способностей прослеживается в непрерывном образовании и имеет важный социальный аспект.

Чтобы вырастить талантливую личность, его с младенчества необходимо приобщать к творческой деятельности, т.к. культурная личность формируется в определенных условиях, способствующих побуждению к творчеству. Прекрасным индикатором достижений человека во взрослой жизни являются внимание педагогов и забота родителей о ребенке в детстве. III Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию, который был созван 25 октября 1924 года, в своей резолюции указал на важность создания для детей нормальных условий жизни, способствующих гармоничному развитию. Творческая деятельность дошкольных

работников после съезда стала более целенаправленной. Большое внимание уделялось вопросам художественного и музыкального воспитания. Было издано специальное письмо «Музыкально-ритмическая работа по дошкольному воспитанию», выпущен песенный сборник, включающий революционные, народные и современные песни, а также ряд сборников музыкальных произведений для прослушивания, занятий ритмикой, подвижных игр и постановок к революционным праздникам.

М.И. Калинин писал: «Воспитание детей не терпит шаблонов... любой опыт надо выстрадать, взять с боя, чтобы он вошел в плоть и кровь».

На рубеже 90-х годов внедрение творчества в образовательный процесс приняло положения необходимого ингредиента в интеграции предметов. Появляются творческие мастерски, студии коллективного творчества И.П. Иванова, настольные игры и творческие задания семьи Б.П. Никитина (1990), внедряется методика М. Монтессори. Решение поставленных задач по гуманизации и окультуриванию личности выражается в процессах:

- развития, обогащения, углубления интересов, в центре которых стоит склонность к творческой деятельности;
- расширения и углубления знаний, связанных с возрастающим увлечением;
- активизации позиции человека, вооружении его необходимыми способами и приёмами творческой деятельности;
- сочетания общего, индивидуального и дифференцированного подходов в организации творческой деятельности [4].

Отсюда вытекает необходимость проведения в младших классах занятий творческой направленности, в разных формах: слушание музыки, инструментальное музицирование, пение, рисование, лепка, складывание оригами, изготовление поделок из подручного материала, конструирование, художественное чтение, музыкально-литературные композиции и т.д. Такие уроки активизируют мышление ребёнка, развивают в нём наблюдательность, сообразительность, инициативность.

В средней школе, особенно в старших классах, всё большее значение приобретает метод интеграции предметов. Творческое переплетение искусства с заданиями разнообразной направленности в изложении учебного материала, использование поиска и исследования в процессе обучения, формирует художественно-творческие способности учащихся, ассоциативное мышление, фантазию, зрительно-образную и двигательную память. О ходе процесса творчества пишет Г.Е. Батищев (1982): «...творчество начинается вовсе не тогда, когда создается или открывается нечто новое для человека – творчество внутренне присуще человеческой деятельности со времени ее формирования у ребенка...» [5: 69].

Советский учитель, психолог, руководитель и один из создателей Академии социального воспитания П.П. Блонский, первым обратил внимание на необходимость развития будущего специалиста в разных областях знаний, начиная со студенческих лет. Он считал, что именно в организационном моменте проявляются и развиваются такие ценные качества, как

творчество, инициатива, расчет, сообразительность, потребность в знаниях.

Сегодняшние наблюдения показывают, что развитие творческой личности студента становится острой и первостепенной задачей государства, а личность студента его высшей ценностью превращающейся в субъект активной творческой деятельности. По словам С.Л. Рубинштейна (о процессе творчества), субъект не просто становится воспроизводителем того или иного действия, он стремится внести в него нечто свое, присущее только ему, и выступает как существо думающее, переживающее и чувствующее, умеющее осознать и оценить свою деятельность.

Наряду с глубоким знанием своей профессиональной деятельности, замечает С.Н. Бегидова, студент нуждается в «...самоактуализации, реализации творческого потенциала, профессионального роста, духовного и физического совершенства, ...в то же время современный уровень развития общества предъявляет все более возрастающие требования к личностным качествам специалиста, творческим способностям, профессиональному мастерству» [6: 395].

Целостный и непрерывный процесс превращения студента в специалиста, как в высококультурную личность, призвано обеспечивать высшему образованию. Чтобы успеть за постоянно обновляющимися технологиями и методиками в эпоху информационного всплеска, требуется, чтобы будущий выпускник ещё на студенческой скамье овладел подходами, основанными на древних идеях: «учить учиться, учить мышлению, рефлексии, творчеству; учить фундаментальным обобщённым знаниям, которые позволяют в течение всей жизни быстро овладевать меняющейся конкретикой».

В связи с этим, личность студента не может оставаться только объектом воздействия со стороны общества. Ей необходимо сознательно творить саму себя, достраивать недостающие элементы в развитии, пополнять опыт знаниями, формировать личностную, духовную этику, для того чтобы стать субъектом социального общества способного творчески реализовываться в сегодняшнем мире.

Академик В.А. Энгельгардт писал, что «...творчество в своем первоисточнике есть результат врожденной, физиологической потребности, результат некоего инстинкта, ощущаемого также властно, как потребность птицы петь или стремление рыбы подниматься против течения бурной горной реки».

На самом деле, в процессе любой, даже самой, казалось бы, далекой от творчества деятельности, ребенок, подросток или человек преклонного возраста, не осознавая того, вносит в неё свою творческую лепту, воспитывая в себе цивилизованную, культурно сформированную личность.

Таким образом, изменения, происходящие во всех сферах жизни, неизбежно ведут к проведению новых исследований, основанных на принципах антропологического подхода, что позволит осуществлять изучение телесно-ценностного преобразования и развития человека.

В заключении, подводя итоги теоретического исследования, сделаны содержательные выводы проведенного анализа проблемы.

Определенные нами критерии влияния творчества и творческих процессов на формирование культуры и интеллектуально-духовное развитие личности, имеют сходство с отраженными критериями в высказывание А. Болдарева. Автор констатирует, что давняя мечта человечества – это идеальное устройство общества: социальная гармония, справедливость, создание максимально благоприятных условий для творчества. Собственно, это свободный выбор творческой деятельности, поисковая инициативность удовлетворяющей деятельности, стремление к положительному результату совершаемой деятельности, потребность в разнообразных доступных видах жизнедеятельности (физической, умственной, духовной, нравственной, проблемно-поисковой и т. д.), коммуникабельность в межличностных взаимоотношениях.

Список литературы

1. Выготский Л.С., Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997.
2. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Российская энциклопедия, 2002.
3. Каплунович И.Я. Формирование в учебной деятельности пространственного мышления, как основы творческого процесса: Межвузовский сборник научных трудов. – Уфа: Башкирский пединститут, 1985.
4. Львова Ю.Л. Развивать дар творчества. – Киев: Рад. шк., 1987.
5. Творчество и социальное познание / Под ред. А.М. Коршунова. – М., 1982.
6. Бегидова С.Н. Теория и практика профессионально-творческого развития личности в процессе подготовки специалиста Физической культуры и спорта: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Майкоп, 2001.

РОЛЬ ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДЕЛА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XIX ВЕКА

П.Г. Немашкалов, г. Ставрополь

Огромная роль в развитии социокультурного пространства российской провинции принадлежит системе ведомственных учреждений. В первой половине XIX века роль губернского правления в общей системе органов управления губернией была значительной. Это исполнительное, полицейское и распорядительное учреждение: оно обнародует и объявляет в подчиненных областях законы, указы, учреждения, повеления и приказания императора, Сената и прочих государственных учреждений [10: 184]. В соответствии с существовавшим законодательством у губернского правления были широкие полномочия: «оно наблюдает за

правильным течением дел в других учреждениях (полицейских, торговых, благочиния и т.д.), побуждает их к исполнению своих дел, наблюдает за исправностью правительственных мест, порядком и тишиной в губернии.

Кроме того, оно имеет право отправлять все исполнительные дела, требующие скорейшего решения, может налагать арест на имение или часть его по приговору судебного места, рассматривает затянувшиеся по какой-либо причине дела присутственных мест» [10: 185-186]. Уровень образования большинства чиновников был весьма неопределенным. Чаще всего дети чиновников поступали на гражданскую службу в должности копиистов и обучались грамоте, переписывая различные документы. Таким образом, на протяжении значительного времени провинциальное дворянство и чиновничество имели довольно низкий уровень образования. Это не могло не отразиться и на работе местных учреждений.

Не изменилась ситуация, согласно мнению Ерошкина Н.П., и во второй половине XIX века. В России продолжало существовать старое административно-территориальное правление. В пореформенный период главой местной администрации оставался губернатор, официально признаваемый законами «хозяином губернии» [8: 114].

Для открытия местных типографий, литографий, книжных магазинов и библиотек «на основании ст. 2, 20, и 25 Высочайше утвержденного 6-го апреля 1865 г. мнения Государственного Совета о типографиях и т.п. заведениях, должны повсеместно, кроме столиц, получать на то дозволение от Начальника губерний» [4: 1]. Выдача дозволения или отказ зависели от усмотрения местных властей, которые руководствовались тем, что выдаваемое свидетельство ограждало от злоупотреблений, и необходимо было сопоставлять с количеством существующих уже таких заведений с потребностью. Очень сильно ограничивалась деятельность лиц еврейского происхождения, искусственное расширение деятельности которых во внутренних губерниях было нежелательно [4: 18]. Отсюда следует, что дозволение выдавалось лишь в тех местах, где имелись достаточные средства для полицейского надзора: в губерниях, наиболее значительных уездных городах, но не в селениях. Таким образом, в провинции действовала трехуровневая система контроля прессы.

Открытие книжных лавок, как наиболее удобных для полицейских осмотров, «разрешаемо было в большей мере, чем, например, типографий, литографий, словолитен и металлографий, надзор за которыми требует особой бдительности и специально предназначенных для сего лиц» [4: 4]. Отклонялись прошения об устройстве в глухих частях городов, устраивались в более многолюдных и центральных улицах и площадях, например в г. Ставрополе типографии располагались на Николаевском проспекте и Александровской улице. Просители разрешений должны были иметь общее образование, сверх специального знания своего дела, обладать полной гражданской правоспособностью, так же нужно было иметь поручительство известных местных обывателей о благонадежности, но самое главное, что разрешение «должно быть при-

нимаемо с крайней осмотрительностью и под личную ответственность полицейских чинов».

Выдача свидетельства имела свой длительный путь: обращение к гражданскому губернатору с просьбой об открытии типографии, в котором обязательно нужно было указать адрес, где намечается размещение заведения, количество печатных станков, и уплату гербового сбора (от 40 коп. до 1,60 руб. в разный временной период) [5]; затем канцелярия гражданского губернатора отправляла запрос в полицмейстерство о проверке гражданской правоспособности (от ответа зависел вопрос открытия заведения); затем выписывалось свидетельство в канцелярии, а выдавалось в полицейском участке, где его обладатель оставлял расписку о получении его, и что ознакомлен с правилами о печати и обязуется их соблюдать [7: 17].

Проверка типографий и литографий [9] на предмет соблюдения правил о печати производилась периодически (не менее четырех раз в год) и могла быть внезапной, практически в любое время [6: 1]. На продукции вышеуказанных заведений нужно было указывать, с чьего разрешения печатается и в чьей типографии. Прецеденты нарушения правил о печати имели место в истории развития провинциальной печати. Купец Селивановский в 1820 году выпустил в продажу книгу (до получения билета от цензуры) с текстом, печатание которого было запрещено. Результатом такого грубого нарушения правил о печати стал циркуляр МВД губернаторам о недопущении подобного в губерниях, а виновных отдавать под суд

Вскоре изданы правила единства касс, введенных повсеместно, которыми были установлен особый порядок ведения бухгалтерских книг и форм счетоводства [14]. Согласно указа губернскому начальству новые правила могли подлежать введению в действие, если по местным обстоятельствам это будет признано необходимым. На этом основании в некоторых губерниях были приняты в руководство для ведения типографской отчетности все указанные Министерством правила и книги, а в других лишь отдельные, которые по местным обстоятельствам были признаваемы наиболее необходимыми. Последствием такого разнообразного применения на практике правил и форм отчетности по типографским суммам были неоднократно возникавшие недоразумения и пререкания между губернскими правлениями и контрольными палатами. Для устранения этих неудобств положения были пересмотрены и вводились новые правила, начавшие действовать лишь с 1 января 1876 года, согласно которым все губернские типографии вводили:

1) билетную книгу – двойные бланки с талонами для требования материалов от подрядчиков, которые прилагают выданные им талоны к своим счетам и при получении денег, расписываются в приходно-расходной книге. Данная книга дополнялась долговой, которая вводилась только для типографий губернского правления, как наблюдение за поступлением недоимок по выполненным работам. По истечении года книга представляется на ревизию в контрольную палату, а взамен её выдает-

ся новая, в которую переносятся все невыплаченные по счетам типографские недоимки;

2) две книги заказов – общая и особая, для платных и бесплатных заказов. Последняя книга вводилась только в тех типографиях, где рабочие получали сдельную оплату труда, но некоторые типографии допускали, ежемесячную оплату и в них она не велась (до этого велось три книги заказов);

3) книгу типографского имущества – для записи вновь приобретенных машин, инструментов, шрифтов и прочего, с указанием в графах числа поступающих на приход вещей, времени заготовления, стоимости их и с отметками их стоимости;

4) книгу материалов – в ней бумага составляет самую ценную статью расхода губернских типографий, вписывается в расходе с указанием на какой номер ведомостей или заказ она расходуется; остальные материалы расходуются, по мере надобности, в пределах общих сметных назначений;

5) книгу записи рабочими своих работ;

6) приходно-расходная книгу, в которой должно по каждой статье представлять ссылки: по приходу сумм от частных заказов – на номер книги заказов, по приходу сумм за печатание объявлений – на номер газеты, в которых объявления напечатаны, по приходу сумм за подписку на номер билетной книги; по расходу – на квитанции казначейства в приеме денег.

Все эти книги представлялись на ревизию по истечении каждого отчетного года, до 1866 года они выдавались владельцам типографий с печатью и подписью члена губернского правления, а после – Контрольными палатами. Ревизия книг и наличных сумм возлагалась на обязанность местных ревизионных учреждений.

Помимо указанных выше книг для типографий губернского правления, которые печатали «Губернские Ведомости», необходимо было иметь:

а) книгу о количестве напечатанных и израсходованных экземпляров;

б) книгу расчетов всех помещаемых в газете объявлений, которая необходима для проверки поступающего за объявления дохода, учета долгов и недоимок.

Месячная отчетность типографий подчинялась общим правилам периодической отчетности, установленным для касс специальных сборщиков.

Для первой половины XIX века характерен бурный рост количества ведомственных изданий, который был связан с деятельностью министра народного просвещения С.С. Уварова. По его инициативе принимается ряд строгих законов, направленных против издателей частных журналов. В результате возникло много новых ведомственных журналов и газет. Такое положение печати было выгодно правительству, потому как издатели становились далекими от политики и проводили только официальную точку зрения. Важной особенностью развития официальных изданий в 30-е годы стало появление их в провинции. Вообще, говоря о цензурной политике в провинции, необходимо указать на то, что её специфика в отдельном регионе была обусловлена общественно-политическим, культурным и экономическим уровнем развития региона. Печатное дело по-

явилось позже, нежели в столицах и развивалось медленнее, но от этого контроль не был слабее. Как справедливо отмечал исследователь развития издательского дела А.В. Блюм, «именно по отношению к провинции царизм проводил наиболее жесткую политику» [2: 11].

Книги, журналы и газеты выписывались из столицы для немногочисленной читательской аудитории. Учителя, чиновники, торговцы и студенты составляли культурный слой городского населения, который во многих губерниях был весьма тонким, и это порождало купеческо-обывательскую атмосферу в ней.

В 1830 году вышло положение об издании «Губернских ведомостей». За последующее десятилетие они появились практически во всех регионах страны и являлись единственным изданием, доходившим до массового читателя. Инструкция губернаторам гласила, что они должны «устремлять свое внимание на дух и нравственное направление во всех сословиях, устранять всякий повод к ложным понятиям, превратным толкованиям и губительному лжемудрствованию» [8: 221-222]. Газета выпускалась при губернских правлениях и создавалась по единому образцу. Как и центральные ведомственные издания, она состояла из официальной и неофициальной частей. Официальная часть состояла из двух отделов – общего и местного. Общий отдел помещал материал общегосударственного характера, но в нем помещали и информацию местного значения, относящуюся к внутренним делам региона. В местном отделе публиковался материал по проблемам губернии (области), информация о высших наградах, производство в чины и т.п. Неофициальная часть освещала местную историю и содержала светскую хронику. Предварительную цензуру осуществлял губернатор. В каждом выпуске после официального отдела, составляемого главным редактором, стояли подписи губернатора (или вице-губернатора) и секретаря, осуществлявшего цензуру всего номера. Несмотря на обширную неофициальную часть, приоритетным для газеты было доведение до читателей информации о новых постановлениях, принимаемых правительством.

Губернские ведомости имели характер органов правительства и местной администрации, издавались под ведением и наблюдением губернского начальства и существенно отличались от частных изданий, которые открывались с литературной, ученой, промышленной целью или просто для получения прибыли. Для издания губернских ведомостей был учрежден при губернском правлении особый газетный стол, управляемый редактором и находящийся в ведении одного из членов правления [11].

Ответственность по официальным статьям возлагалась на Вице-губернатора. Цензирование неофициальной части начальникам губерний было предоставлено поручать лицам по своему выбору с тем, чтобы в сомнительных только случаях они обращались к цензорам Министерства народного просвещения или к директорам училищ. Вознаграждение за труды редакторам и цензурирующим лицам назначалось из казны.

Неоднократно обнаруживались значительные отклонения неофициальной части некоторых губернских ведомостей от общего направления, которое они имели по замыслу закона. Отклонения эти встречались в содержании, форме помещаемых статей. Вместо серьезной и добросовестной обработки сведений и материалов, некоторые губернские ведомости помещали в неофициальной части мелочные сведения о разных местных беспорядках, неверные слухи, иногда указывались частные лица, играющие в них неблагоприятную роль, толки о недостатках, неправильных или неосторожных действиях местной администрации или городской и земской полиции и т.п. Часто неофициальной части губернских ведомостей на местах давали особое название, например, газета земских и думских дел.

В результате настойчивых ходатайств «для более точного и подробного ознакомления местного населения с хозяйственными вопросами городского управления, сведений о мерах, принимаемых Думами, вызовы во всеобщее сведение» [4: 19] министерством внутренних дел разрешено городским Думам С.-Петербургской, Московской, Одесской и Ростовской-на-Дону выпускать периодические издания – Известия или Ведомости.

В частных изданиях допускалось обнародование всякого рода происшествий и даже указание недостатков или неправильных действий местной администрации, разрешалась полемика по делам общественным, законодательным, административным и политическим, *обсуждение в приличном виде* (курсив автора) правительственных и административных мероприятий. Предоставляемая им в этом отношении свобода не должна была иметь место в губернских ведомостях.

Наряду с «Губернскими ведомостями» и немногочисленными частными изданиями правительство развивало периодическую печать официальной православной церкви. По мнению Ахмадулина Е.В., «православие как религия и как государственная идеология занимала в этом типе изданий ведущее положение» [1: 30].

«Епархиальные ведомости» выходили в большинстве губерний. Разрешение на их издание выдавалось главным управлением по делам печати, а цензура осуществлялась чиновниками Святейшего синода и служителями культа на местах. Авторами статей были преимущественно духовные лица и преподаватели семинарий и духовных училищ. Главные задачи издания можно сформулировать как помощь успехам пастырской деятельности духовенства, религиозно-нравственного усовершенствования паствы, содействие в духовном просвещении народа.

Структура «Ведомостей» не менялась за все время существования журнала. Первым был официальный отдел, из которого местное духовенство получало информацию о крупных и мелких распоряжениях высшей власти по самым разным вопросам. Информация подобного рода была весьма востребована постоянными читателями, коими являлись священнослужителями. Неофициальный отдел не блистал жанровым разнообразием. В основном здесь публиковались всевозмож-

ные «слова» («Слово на Новый год», «Слово в День Рождества Пресвященной Богородицы», «Слово в День Рождества Христова» и многие другие), проповеди и наставления.

«Епархиальные ведомости» терпимо и даже с пониманием относились к другим традиционным религиям. Но вот против чего выступал журнал абсолютно непримиримо, — это раскольничьи секты. Материалы на тему несостоятельности и вредности «шалопутских сект» встречаются почти во всех провинциальных изданиях.

В ряду наиболее ценных провинциальных изданий — таких, как «губернские ведомости», «епархиальные ведомости», «обзоры губерний», «труды губернских ученых архивных комиссий», — особого внимания заслуживают официальные справочники-ежегодники типа «памятных книжек». Их по праву можно назвать самым массовым изданием, которые начали издаваться по рекомендации министра внутренних дел с конца 50-х годов. В них должны были отражаться данные: «о народонаселении, промышленных и производительных силах, <...> об административном разделении и составе губерний» [12]. Всего к настоящему времени выявлено 2267 таких изданий, выходивших с середины 30-х гг. XIX в. до 1917 г. в 89 губерниях и областях Российской империи. Памятные книжки менялись во времени и в каждой губернии имели свои особенности. В наиболее полном виде они включали в себя четыре крупных раздела: адрес-календарь (перечень всех губернских и уездных правительственных и общественных учреждений с их личным составом), административный справочник (сведения об административном делении губернии, о почтовых и телеграфных учреждениях, путях и маршрутах сообщения в пределах губернии, о промышленных и торговых предприятиях, больницах и аптеках, учебных заведениях, музеях и библиотеках, книжных лавках и типографиях, о периодических изданиях, выписываемых и издаваемых в губернии, списки населенных мест, списки крупных землевладельцев губернии и т.д.), статистический обзор (статистические таблицы населения, землевладения, сельского хозяйства, данные по статистике судебной, медицинской, фабрично-заводской, народного образования, пожаров, доходов и недоимок и т.д.) и научно-краеведческий сборник (источниковедческие, описательные, научно-исследовательские, археографические и библиографические материалы). Все перечисленные элементы придают памятным книжкам исключительную ценность и значение комплексных первоисточников для исторических (в т.ч. генеалогических и биографических), географических, демографических, этнографических, краеведческих исследований.

Особая ценность памятных книжек заключается в том, что они позволяют во всех подробностях воссоздать картину повседневной жизни губернии или области, отдельного населенного пункта или местности на ее территории; получить «из первых рук» сведения о составе и занятиях жителей, состоянии природы, экономики, культуры, быта; на-

блюдают за изменениями, происходящими в губернии или области год за годом, на протяжении более чем 60 лет.

Правительство использовало провинциальную печать для слияния разных народностей с русскими жителями краёв и распространения русского языка следующими способами [4, 13]:

- 1) воспрещалось содержателям типографий, литографий и хромолиотографий изготовлять в своих заведениях издания на местных наречиях;
- 2) запрещался ввоз и распространение упомянутых изданий;
- 3) в случае нарушения эти издания изымались.

Такое положение печати было характерно для Северо-Западного и Юго-Западного краев империи, откуда губернатор писал, что «издания на малороссийском наречии, напечатанные польскими буквами, служат небезуспешным средством ополячивания православного крестьянского населения» [4: 6].

Власти использовали официальную ведомственную печать в провинции для формирования общественного мнения и внедрения государственной политики в общественное сознание. Однако в связи с отсутствием четкого представления о способах выражения государственных интересов посредством печати, эти усилия власти были неэффективными. Заметную роль в этом процессе отводилось структурам управления губернии и области, которым было дано право разрешение открытия заведений печати, соизмеряя с реальными потребностями административно-территориального субъекта, что являлось возможностью искусственного сдерживания рассматриваемого процесса. Характерной особенностью было появление в провинции первой трети XIX в. ведомственных периодических изданий, которые были органами правительства и местной администрации. На местах часто встречалось непонимание целей издания, что заставляло правительство рассылать циркулярные предписания с точными инструкциями о регламентации помещаемого материала.

Список источников и литературы

1. Ахмадулин Е.В. Правительственная печать России (конец XIX в. – февраль 1917 г.). – Ростов-на/Д., 2000.
2. Блюм А.В. Местная книга и цензура в дореволюционной России (1748-1866): Автореф. дисс... канд. филос. наук. – М., 1966.
3. В 1816 году учитель музыки И. Добровольский приступил к изданию «Азиатского музыкального журнала», сделав первый опыт применения литографии для издательства (Коростин А.Ф. Начало литографии в России. – М., 1943).
4. ГАСК. – Ф.101. – Оп. 4. – Е.х. 447.
5. ГАСК. – Ф. 101. – Оп. 4. – Ед.хр. 1208. – Л. 1-8; – Ф. 101. – Оп. 4. – Ед.хр. 535. – Л. 1-20.
6. ГАСК. – Ф. 101. – Оп. 4. – Ед.хр. 1537.

7. ГАСК. – Ф. 101. – Оп. 4. – Ед.хр. 2043.
8. Ерошкин Н.П. История государственных учреждений дореволюционной России. 4-е Изд. – М., 1997.
9. Ерошкин Н.П. Очерки истории государственных учреждений дореволюционной России. – М., 1960.
10. О должности наместнического или губернского правления // Российское законодательство XI–XX вв. – Т.5. – М., 1987.
11. Полное собрание законов Российской империи. – 2-е собр. – Т. 25. – № 853. – СПб., 1857.
12. РГИА. – Ф. 1290. – Оп. 1. – Д. 304.
13. Сборник циркуляров начальникам губерний по делам печати (1.09.1865-1.01.1870). – СПб., 1870.
14. Циркуляр МВД от 17 декабря 1865 г. № 205 // Сборник циркуляров начальникам губерний по делам печати. – СПб., 1870.

СОВРЕМЕННАЯ МОЛОДЁЖНАЯ ПОЛИТИКА В РОССИИ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

А.С. Нестеров, г. Ставрополь

В соответствии с указом №183 от 18 сентября 2008 года Президента РФ Д.А. Медведева объявлено в России провести Год молодёжи. Безусловно, сразу встает вопрос: у нас есть молодежная политика или нет? Многие задаются этим вопросом. Разумеется, если говорить о каком-то унифицированном своде правил, приоритетов, направлений деятельности, то такого кодекса у нас, наверное, до сих пор нет. Говоря о молодежной политике, мы имеем в виду целый комплекс экономических, социальных вопросов, проблем демографии, науки, образования, жилищной политики. Год молодежи задумывался для того, чтобы сконцентрировать внимание на решении вопросов усилия федеральной власти, регионов, гражданского общества в целом.

Государственная молодёжная политика – система государственных приоритетов и мер, направленных на создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодёжи, для развития её потенциала в интересах России и, следовательно, на социально-экономическое и культурное развитие страны, обеспечение её конкурентоспособности и укрепление национальной безопасности [4: 1]. Основным средством развития потенциала молодёжи является её вовлечение в социально-экономическую, общественно-политическую и социокультурную жизнь российского общества.

2008 год дал несколько информационных поводов для возвращения к научному диалогу о молодежи. На XII Всемирном Русском Народном Соборе обсужден проект Доктрины «Молодое поколение России», проведены некоторые структурные перестройки в системе исполнитель-

ной власти, и теперь действует министерство спорта, туризма и молодежной политики России, комсомольцы отпраздновали 90-летие своей организации. Уже в этих событиях очевидна связь прошлого и будущего в поиске путей решения молодежных проблем.

В 90-е годы один из ученых в области молодежной политики И.М. Ильинский продемонстрировал состояние молодежного вопроса. Ученый обратил внимание на то, что: 1) численность молодежи в России сокращается, общество стареет; 2) каждое новое поколение детей и молодежи менее здоровое, чем предыдущее; болезни «переселились» из старости в молодость; молодежь умирает быстрее, чем старшее поколение; под угрозой генофонд нации; 3) падает интеллектуальный потенциал молодежи, происходит умственное вырождение молодых поколений, а с этим – падение инновационного потенциала молодежи и общества; 4) резко обострилась проблема занятости молодежи, ее роль в экономике и управлении практически сведена к нулю; 5) социальный статус молодежи по всем пунктам быстро снижается, материально-бытовое положение, доступ к образованию обвально ухудшились и ухудшаются; молодежь все более оттесняется на обочину жизни общества, маргинализируется; 6) субъектность молодежи, т.е. ее самосознание, самоидентификация, организованность, роль в общественной жизни, политике, защите своих интересов значительно упала и продолжает падать; молодежь брошена на произвол судьбы, оказалась в положении жертвы и заложника политических, сепаратистских, националистических амбиций; молодежью манипулируют, ее используют, не допуская в структуры представительной и исполнительной власти; 7) происходит духовное и нравственное разложение молодежи. И так далее [2, 5].

К сожалению, в последние годы по данным социологических исследований мало что изменилось. Выросла «молодежная» наркомания, возросла смертность молодежи, прожиточный минимум молодых людей в возрасте 16-30 лет ниже среднего. Поэтому главное для них физическое выживание, нежели участие в каких-либо молодежных движениях или объединениях.

Бедственное, а тем более ухудшающееся положение молодежи говорит о том, что политики государства как основного института политической системы общества, который осуществляет управление обществом, охраняет его экономическую и социальную структуры и т.п. в пока России нет. И если даже предположить, что кто-то скажет, что она существует, то, взглянув на результаты этой «политики», мы должны признать ее антимолодежной, так как от этой «политики» молодежи жить не лучше, а все хуже.

Важно отметить специфику российской молодежной среды. Три фактора играют основную роль.

Первый – социальная и экономическая неустойчивость российского общества.

Второй фактор – особенности социальной мобильности в российском обществе. Каналы восходящей социальной мобильности в 1990-е

годы претерпели коренные изменения, и молодежь получила возможность достигать престижное социальное положение в очень короткие сроки. Первоначально (в начале десятилетия) это привело к оттоку молодежи из системы образования, особенно высшего и послевузовского: для быстрого успеха (понимаемого как обогащение и достигаемого в основном в сфере торговли и услуг) высокий уровень образования был скорее помехой, чем помощью. Но позже вновь усилилась тяга к получению образования как гаранта личного жизненного успеха. Кроме того, действует фактор укрывания юношей от службы в армии.

Третий фактор – аномия в российском обществе, – происходит утеря тех нормативно-ценностных оснований, которые необходимы для поддержания социальной солидарности и обеспечения приемлемой социальной идентичности. В молодежной среде аномия ведет к парадоксальному сочетанию актуальных оценок и глубинных ценностных предпочтений.

Современная молодёжная политика реализуется на двух на уровнях: Федеральном и региональном – местном. В «центре» и в каждом регионе есть система государственных органов по делам молодежи, в которых работает огромное количество чиновников, существует неплохая законодательная база, созданы сотни разного рода служб занятости для молодежи, центров помощи и реабилитации, консультации, информации и т.д. и т.п. Все они работают. В чем дело? Возможно в недостаточном финансировании мероприятий, направленных на реализацию молодёжной политики или в равнодушном, безграмотном отношении к молодежи, непонимание и нежелание понять особую общественную роль молодежи со стороны подавляющего большинства государственных чиновников. И это не весь спектр вопросов, которые стоят перед социологической наукой.

Положение не изменится до тех пор, пока общество, политики не поймут что в нынешней ситуации, молодежная политика – это дело не какого-то отдельного комитета в системе государственных органов (такое возможно в стабильном, устойчивом, благополучном, эволюционирующем обществе), а дело всего государства и всего общества; взятая в полном объеме, в широком смысле, эта политика включает в свое содержание проблемы демографии, здравоохранения, образования, профессиональной подготовки, культуры, физической культуры и т.п. [3, 8].

Для реализации молодежной политики нужны продуманные механизмы, активное вмешательство ученых, политиков, представителей молодежных организаций, а также совершенствование российского законодательства. Нужно определить более гибкий и постоянно, эффективно действующий порядок финансовой поддержки детских и молодежных общественных организаций. Нужно в полной мере задействовать их потенциал при проведении государственной молодежной политики, так как они могут стать важным звеном системы поиска и поддержки инициативной и талантливой молодежи.

Стоит согласиться с Председателем правительства РФ В.В. Путиным, который отметил, что для нормального, продуктивного функциониро-

вания государственной молодёжной политики необходимо рассчитывать на эффективную, согласованную позицию государства, общественных организаций, молодежных организаций и движений, на активность самих молодых людей. 2009 год в России был объявлен годом молодежи – именно для того, чтобы обратить внимание общества на решение проблем, перед которыми стоят молодые люди.

Список литературы

1. Ильинский И.М. Государственная молодёжная политика: уроки недавнего прошлого. – М., 2008.
2. Ильинский И.М. Будущее России и молодёжь: к новой концепции молодёжной политики. – М., 2009.
3. Луков В.А. Государственная молодёжная политика: проблема социального проектирования будущего России. – М., 2005.
4. Стратегия государственной молодёжной политики в Российской Федерации, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 года N 1760-р.
5. Чупров В.И. Молодежь в общественном воспроизводстве // Социол. исследования. – 1998. – №3.

ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ ДЕТСТВА

Т.С. Овчаренко, г. Ставрополь

В современном гуманитарном знании тема детства уже заняла свою нишу, отражая различные аспекты. Существенную роль в накоплении научного опыта по данной проблематике сыграли произошедшие изменения в методологии, расширение источниковой базы, инструментария и тематики исследований. Только за последние годы библиография по истории детства значительно пополнилась оригинальными трудами известных российских ученых Безрогова В.Г., Астафьевой Е.Н., Кона И.С. и др. В результате многочисленных исследований, в первую очередь в области антропологии, детство по праву закрепило за собою статус социально-исторического и культурного явления. Вместе с тем, при всем многообразии научных и учебно-методических изданий, исследовательских подходов, в настоящее время история детства остается малоизученной. Это касается как общероссийского контекста, так и регионального.

Исследование истории детства в отечественной истории, как показывает опыт, имеет свою специфику. Особенно, когда речь идет о региональной истории. В многонациональной и многоконфессиональной России каждый регион имеет уникальную и богатую историю, культурные традиции, опыт воспитания подрастающих поколений. В данном контексте отражение истории детей в территориальных рамках Северного Кавказа, Кубани и Став-

рополя представляет как научный, так и практический интерес. Данный регион находится на юге России. Как в прошлом, так и в настоящее время он является важнейшим во внутренней и внешней государственной политике. Условия полиэтничности, многоконфессиональности и поликультурности Северного Кавказа, Кубани и Ставрополя придают особый колорит истории региона в целом и истории детства в частности.

Исследуя указанную проблему, прежде всего, следует учитывать природно-географические условия, особенности хозяйственной деятельности коренного населения, социальную стратификацию, общественный уклад, историко-культурные, семейные и бытовые традиции, ментальность каждого этноса, проживавшего в прошлом на территории Северного Кавказа, Кубани и Ставрополя. В данном регионе на протяжении нескольких столетий непросто складывались отношения коренного населения с переселенцами, которые осваивали степные районы Предкавказья. Это и открытые вооруженные столкновения, и тесные взаимоотношения в хозяйственной жизни, и куначество, и взаимовыручка в чрезвычайных природных ситуациях, и взаимопроникновение культур, столь уникальных по своему содержанию и формам проявления.

Тема детства нашла отражение в повседневности жизни различных категорий городского и сельского населения: дворянства, купечества, военных, мещанства, казачества, крестьянства, горских и кочевых народов. Анализ имеющихся источников позволяет говорить о детском цикле: рождении и семейном воспитании, особенностях организации и содержания образования, обычаях и обрядах, своеобразной культуре детского восприятия действительности, поведения, взаимоотношений с взрослыми, сверстниками и окружающей природой.

В исследовании региональной истории детства в территориальных рамках Северного Кавказа, Кубани и Ставрополя имеется значительная источниковая база. В первую очередь, это законодательные и нормативно-правовые акты Российской империи, в которых в определенной степени отражен правовой статус сельских детей столь удаленной от центра российской провинции.

Основную группу источников представляют материалы фондов государственных архивов республик Северного Кавказа, Ставропольского и Краснодарского краев, местных государственных историко-культурных и природно-ландшафтных музеев-заповедников, краеведческих отделов региональных библиотек, личных архивов, периодической печати и др.

Особенности региональной истории детства наиболее ярко представляют архивные материалы. Разнообразными и, по-своему, уникальными документами по истории детства располагают фонды Государственного архива Ставропольского края (ГАСК). В исследовании такой специфичной и своеобразной по проблематике и методике рассмотрения, какой является история детства, большое значение имеют документы и материалы Ставропольской государственной думы (1870-1918 гг.), Ставропольской государственной управы (1870-1918 гг.), Ставропольского

приказа общественного призрения (1803-1913 гг.), Ставропольского окружного суда, Ставропольского губернского по городским делам присутствия и Ставропольской дирекции училищ. Они воспроизводят такие стороны детской жизни, как обучение и воспитание, попечительство и призрение детей сирот, беспризорных и обездоленных, судьбы оказавшихся в чрезвычайных ситуациях (речь идет о детях-подкидышах, а также совершивших различные преступления) и т.д. Благотворительная деятельность по содействию обучения, воспитания и защиты детей отражена в документах – уставах и отчетах многочисленных обществ, созданных и функционировавших в городах Ставропольской губернии во второй половине XIX начале XX вв.

Особый интерес представляют материалы таких фондов ГАСК, как Ставропольского губернского по крестьянским делам присутствия, Ставропольской духовной консистории, Главного пристава магометанских народов, кочующих в Ставропольской губернии, у которых получила отражение темы деревенского детства. В них представлены традиции, обряды, бытовая повседневность, воспитание и образование русскоязычного населения, горских и кочевых народов Северного Кавказа, Кубани и Ставрополя XIX – начала XX вв. Несмотря на недостаточную полноту содержания архивных источников, специфику их оформления и фрагментарность, это – уникальные и редкие документы, отражающие яркие эпизоды детства в сельской глубинке.

ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА ИНТЕРЕСОВ РЕБЕНКА: К ИСТОРИИ ВОПРОСА

Д.А. Тарасова, г. Железноводск

Особый социальный статус ребенка и необходимость обеспечения гарантий его безопасности во всех сферах жизнедеятельности цивилизованное общество людей осознало относительно недавно. Первый международный документ, провозгласивший ребенка активным субъектом общественных отношений, признавший наличие у него комплекса специфических прав, появился только в 1924 году. Именно в Женевской декларации прав ребенка было официально установлено, что ввиду физической и умственной незрелости он «нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения». С этого момента ни один международно-правовой акт о правах человека не обходил вниманием проблему правовой социальной защиты несовершеннолетних.

Так, принятая в 1948 году Всеобщая Декларация прав человека закрепила в качестве бесспорных следующие положения:

- 1) «семья является единственной и основной ячейкой общества и имеет право на защиту со стороны общества и государства»,
- 2) «материнство и младенчество дают право на особое попечение и помощь», а «все дети, родившиеся в браке или вне брака, должны пользоваться одинаковой социальной защитой».

Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (1966) подтвердил эти положения и установил, что «особые меры охраны и помощи должны приниматься в отношении всех детей и подростков независимо от какой-бы то ни было дискриминации по признаку семейного происхождения или по иному признаку».

Международный пакт о гражданских и политических правах (1966) также определил, что «каждый ребенок без всякой дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, национального или социального происхождения, имущественного положения или рождения имеет право на такие меры защиты, которые требуются в его положении как малолетнего со стороны его семьи, общества и государства».

Развивая и детализируя положения приведенных документов, мировое сообщество приняло целый ряд актов, специально посвященных правам детей и их защите. Среди них особое место занимают Декларация прав ребенка ООН (1959) и Конвенция ООН о правах ребенка (1989).

Декларация прав ребенка, при всей своей краткости, смогла акцентировать внимание мировой общественности на наиболее важных для развития ребенка правах. При этом она определила, что «ребенок для полного и гармоничного развития нуждается в любви и понимании. Он должен, когда это возможно, расти на попечении и под ответственностью своих родителей и во всяком случае в атмосфере любви и моральной и материальной обеспеченности».

Указанные акты концептуального значения дополняются документами, регламентирующими и защищающими отдельные права несовершеннолетних. К ним следует отнести Конвенцию ООН о борьбе с торговлей людьми и с эксплуатацией проституции третьими лицами (1950), конвенцию ООН о защите гражданско-правовых аспектах похищения детей (1989), конвенцию ООН о защите детей и сотрудничестве в области межгосударственного усыновления (1993), декларацию о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче детей на воспитание и их усыновление на национальном и международном уровнях (1986) и др.

Эти правовые акты являются основой международного сотрудничества в области охраны прав несовершеннолетних, основная цель которого состоит в обеспечении лучшего будущего каждому ребенку.

Анализ приведенных нормативных актов и деклараций позволяет утверждать, что сегодня в международно-правовом пространстве оформился важнейший универсальный принцип приоритетной защиты прав и интересов ребенка, который является частью российской правовой системы и выступает основой формирования и реализации ее ювенальной политики.

Политика Российского государства по улучшению положения детей строится исходя из основных социальных и демографических характеристик, которые продолжают оставаться достаточно тревожными на протяжении последних десятилетий. При этом особое беспокойство вызывают: интенсивное снижение рождаемости детей; высокий уровень мла-

денческой смертности; стабильно высокий уровень общей заболеваемости детей и подростков; низкий коэффициент брачности и высокий показатель разводов; сложное социально-экономическое положение семей с детьми; высокий уровень и тяжелая структура преступности, в том числе ювенальной и антиювенальной.

Приведенные данные позволяют говорить о кризисном положении детей в России. Нестабильность экономики общества и как следствие снижение жизненного уровня многих семей, наличие значительных слоев населения, находящихся на грани или за чертой бедности, ослабление инфраструктуры здравоохранения, образования и культуры заметно ухудшили положение детей и возможности семьи и государства по их жизнеобеспечению, развитию и социализации.

Важнейшим, концептуальным в деле защиты несовершеннолетних, документом является Закон РФ №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.19998 г. в его преамбуле значится, что государство признает детство важным этапом жизни человека и исходит из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно значимой и творческой активности, воспитания у них высоких нравственных качеств, патриотизма и гражданственности.

Политика по улучшению положения детей является частью государственной социальной политики, ее основные направления заключаются в содействии ребенку в реализации и защите его прав и законных интересов, установлении государственных минимальных социальных стандартов показателей качества жизни детей, защите прав ребенка при осуществлении деятельности в области его образования и воспитания, обеспечении прав детей на охрану здоровья, защите прав и законных интересов в сфере профессиональной ориентации.

Реализация этих направлений предполагает, помимо прочего, создание надежного механизма правовой защиты интересов ребенка, включающего, в первую очередь, предписания об ответственности за общественно-опасные посягательства на процесс развития несовершеннолетнего, нормы о защите интересов несовершеннолетних правонарушителей, процессуальные нормы и систему соответствующих органов правоприменения. Решение этой задачи осуществляется уже в рамках уголовной политики государства.

Ювенальная уголовная политика возникает на стыке уголовной политики, семейной политики по улучшению положения детей.

Гуманистический характер современной ювенальной уголовной политики предполагает, что ее основной целью должно стать всестороннее и качественное обеспечение прав и законных интересов несовершеннолетних в случае совершения ими общественно-опасного посягательства, а также в случае нарушения процесса из развития взрослыми лицами либо родителями.

Таким образом, можно сформулировать следующие руководящие идеи борьбы с преступностью несовершеннолетних и антиювенальной преступностью:

1) комплексность ювенальной уголовной политики, предполагающая проведение профилактики преступного поведения несовершеннолетних совместно с профилактикой преступности против них;

2) научность ювенальной уголовной политики, означающая ее осуществление в соответствии с новейшими достижениями наук криминального и психолого-педагогического циклов;

3) приоритет интересов несовершеннолетнего в осуществлении ювенальной уголовной политики;

4) индивидуальный подход к исправлению и перевоспитанию несовершеннолетних правонарушителей;

5) конфиденциальность сведений о противоправном поведении несовершеннолетних и о совершенных в отношении них преступлениях;

6) кооперация усилий семьи, общества и государства в борьбе с преступным поведением несовершеннолетних и антиювенальной преступностью;

7) обеспечение ответственности взрослых лиц за нарушение прав и законных интересов несовершеннолетних;

8) приоритет профилактических мер защиты прав несовершеннолетних перед репрессивными;

9) социально-экономическая обусловленность и реалистичность уголовной политики.

Ювенальная уголовная политика является составной частью широкомасштабных мер, принимаемых в целях охраны детства. В деле защиты детей наиболее значительный позитивный потенциал несут нормы семейного и ювенального права. При этом совершенно справедливо, что в современных условиях работа по улучшению положения детей должна начинаться с заботы о семье. Задачи семейной политики направлены на укрепление института семьи и повышение ее статуса в обществе, более полную реализацию репродуктивных намерений, улучшение физического, нравственного и социального здоровья населения, профилактику детской безнадзорности, а также обеспечение самореализации семьи и адресность социальной поддержки семьи.

Уголовное законодательство всегда охраняет отношения, сложившиеся в социуме на определенном этапе его исторического развития; оно всегда исторически и социально обусловлено. Это требование, однако, не всегда соблюдается отечественным законодателем, который в процессе исторической динамики права включает в уголовный закон «идеальные» нормы, то есть формулирует запреты, которые не соблюдаются обществом в силу того, что общество просто не готово им подчиняться, так как не осознает социальную и личную необходимость такого запрета.

Таким образом, применительно к уголовному закону, можно сказать, что он должен не только следовать развитию общественных отношений, но и охранять ориентиры этого развития. В настоящее время, когда зна-

чительно возросли темпы социальных изменений, законодатель имеет право и обязан «действовать с запасом прочности». УК должен не только карать за реально совершаемые преступления, но и предупреждать возможные общественно опасные деяния. А потому, рассматривая систему норм уголовного права об охране несовершеннолетних, следует иметь в виду, что относительно небольшое число преступлений против несовершеннолетних в общей структуре преступности еще не является показателем отсутствия проблемы либо показателем некачественности уголовного закона. Уголовное законодательство определило модель уголовно-правовой борьбы с преступностью, качество реального воплощения которой зависит не только от содержания закона, но и от многих иных факторов, в том числе от уровня теоретического обоснования этой модели.

Список литературы

1. Алексеев В.П. Историческая антропология и этногенез. – М., 2000.
2. Историческая антропология: место в системе социальных наук, источники и методы интерпретации. – М., 1998.
3. Левонтин Р. Человеческая индивидуальность: наследственность и среда. – М., 2001.
4. Минюшев Ф.И. Социальная антропология: Курс лекций. – М., 2002.
5. Хрисанфова Е.Н., Перевозчиков И.В. Антропология. – М., 1999.
6. Шаронов В.В. Основы социальной антропологии. – СПб., 2003.

ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОБЯЗАННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ НА ПОЛУЧЕНИЕ РЕБЕНКОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Р.А. Честников, г. Ставрополь

Обязанность родителей (законных представителей) обеспечить возможность получения своим ребенком образования является одной из основных неотъемлемых обязанностей, предусмотренных действующим российским законодательством, ведь родители являются первыми педагогами и именно от них зависит, какие основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности будут заложены у ребенка в раннем возрасте.

Российское законодательство признает за каждым ребенком право на всестороннее обеспечение его интересов родителями (п. 2 ст. 54 СК) [2]. В силу этого у родителей возникает не только право, но и обязанность дать детям достойное воспитание, образование, заботиться об их духовном, психическом и физическом здоровье.

Родители обязаны обеспечить получение детьми образования, и с учетом их умения могут выбирать для получения детьми основного общего образования образовательное учреждение, форму обучения, соответствующие их наклонностям и способностям. Только от их усмотрения

зависит, где получать образование ребенку. Воспитывать детей – одновременно право и обязанность родителей. Даная диспозиция находит свое отражение в ст. 38 Конституции РФ [1]. Это означает с одной стороны, что никто и ни при каких обстоятельствах не может лишить родителей возможности воспитывать ребенка. Лишение возможности воспитывать ребенка может произойти только по решению суда в случае лишения родителей родительских прав по основаниям, предусмотренным законом (ст. 69, 71, 73, 74 СК РФ) [2]. С другой стороны, право воспитывать ребенка не означает возможность решать делать это или нет (как в случае с большинством других прав), – поскольку закон одновременно закрепляет и такую обязанность.

По своему содержанию обязанность отличается от права, прежде всего, необходимостью выполнения и наличием ответственности за действия либо бездействия.

Главным в воспитании ребенка признается забота родителей о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии детей. Обеспечение всех этих условий вряд ли, в общем случае, возможно без получения ребенком основного общего образования в общеобразовательном учреждении.

Родители, реализующие права и свободы ребенка, в случае неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по воспитанию детей могут быть привлечены к различным видам ответственности, причем не только к гражданско-правовой (ст.ст.1073 – 1075 ГК РФ [5], 69, 73 СК РФ [2], но и к административной (статья 5.35 КоАП РФ) [3], в отдельных случаях и к уголовной (ст. 156 УК РФ) [7].

В свою очередь государство посредством нормативных предписаний устанавливает не только ответственность родителей за неисполнение своих обязанностей, но закладывает фундаментальные основы в социальной политике, в том числе признает детство важным этапом жизни человека и исходит из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно значимой и творческой активности, воспитания в них высоких нравственных качеств, патриотизма и гражданственности [6], что подтверждает образовательное законодательство, устанавливая в качестве основного направления развития в области государственных и социальных гарантий обучающимся обеспечение реализации права граждан на бесплатное общее, в том числе среднее полное образование, начальное профессиональное образование и дополнительное образование детей.

К сожалению, нормативные установления зачастую остаются только на бумаге и своего практического применения в повседневной жизни общества не находят, в следствии чего законодателю необходимо уделить повышенное внимание к данной проблематике и усилить меры ответственности за игнорирование или пренебрежения родителями своих обязательств в отношении несовершеннолетних детей, а также расставлять государственные ориентиры таким образом, чтобы реальным при-

оритетом была здоровая семья с детьми как основа общества, что в свою очередь повысит роль института семьи как государственной опоры, основы духовности и нравственности.

Список источников и литературы

1. Конституция Российской Федерации от 12.12.1993 // РГ. – 1993 – №237.
2. Семейный Кодекс Российской Федерации от 08.12.1995 г. // СЗ. – 1997. – №140.
3. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 // СЗ РФ. – 2002. – № 1.
4. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ // «Российская газета». – № 113, 18.06.1996.
5. Гражданский кодекс Российской Федерации от 26 января 1996 - года N 14-ФЗ // СЗ. – 1996. – N 5.
6. Закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральный закон от 24.07.1998 N 124-ФЗ (ред. от 03.06.2009) // СЗ РФ. – 1998. – N 31.
7. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 10.11.2009) // Российская газета. – N 172. – 31.07.1992.
8. Лебедев А.В. Перипатетическая школа // Новая философская энциклопедия. – М.: Мысль, 2000. – Т. 1-4.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА КАК ОСНОВА ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

А.А. Чуприна, г. Ставрополь

Исследование процессов самореализации и самоактуализации молодежи в ювенологии затрагивает не только аспекты жизненного пути формирующейся личности, но и, сферу культуры, которая решающим образом влияет на воспитание и образование подрастающего поколения, оказывая на него «корреспондирующее влияние», во многом способствуя тому, что современная личность становится не только носителем и пользователем имеющихся знаний, ценностей и норм культуры, но также выступает в роли создателя и созидателя этих ценностей и смыслов [4].

Несомненно, подрастающее поколение нарабатывает свой жизненный опыт в динамическом современном мире, постигая законы саморазвития. Для успешной реализации этого опыта на последующих этапах жизненного пути человека, в период обучения необходима гармонизация отношений в системе «ученик – содержание образования – учитель», что служит целям обеспечения мотивации на положительное достижение успеха вместо отрицательного избегания неудач.

Сегодня становится очевидным, что взаимодействие участников образовательного процесса требует обеспечения условий обучения и вос-

питания на приоритете подхода, направленного на формирование способности к самодисциплине. А это, в свою очередь, возможно, благодаря достижению гармонизации социокультурных потребностей учащегося в системном ценностном образовании «хочу – могу – надо» для развития познавательного интереса личности, формированию которого, в значительной степени, способствует умение педагога ответить не только на вопрос «Что?», но и на вопросы: «Как?», «Для чего?», «Каким образом?». Именно такой подход в педагогической практике направлен, в наиболее полной мере, на расширение мировоззрения учащихся, побуждение их к возможности нового видения окружающего мира, осмысление личной ответственности за свою судьбу, приобщение к культурным и общечеловеческим ценностям.

Культурное развитие подрастающего поколения определяется многими факторами: пространственно-временными, социально-педагогическими, этническими, религиозными и многими другими, которые выполняют роль своеобразных системных образований, влияющих на изменение жизненного пути формирующейся личности на этапе ее профессионального самоопределения и личностного самоутверждения.

По мнению исследователей в области ювенологических аспектов социокультурных процессов, жизненный путь человека определяется двумя основными траекториями, которые отражают синергийные феномены нелинейности:

- дискретная линия, на которой образуются разрывы между этапами жизни, «перегибы», отсутствие единой «логики», т.е., периоды подъема и спада сменяются пассивностью или изменением активности «расстановки сил», что может привести к потере ориентировки в реальных событиях и контроля над ними, а также обусловить преобладание стихийно-эмпирического характера жизни;

- дивергентная линия, которая характеризуется расширением пространства – «веером» направленной активности, когда перед человеком открывается большой диапазон возможностей, и он становится «творцом» своих выборов и своего «самоосуществления» [2: 272].

Не следует забывать, также, о решающей роли семейного влияния на процесс формирования личности и ее дальнейшую самоактуализацию. На это указывал А. Адлер. В частности, он отмечал, что порядок рождения детей в семье, отношения к ним родителей, их взаимоотношения, стиль жизни и семейный уклад «предопределяют большинство неосознаваемых прототипов, которые в течение жизни становятся костяком, обрастают смыслами и обладают направляющей силой» [1: 138]. В соответствии с учением Адлера, если ребенок находится длительное время в зависимости от родителей и старших в семье, у него могут накапливаться достаточно сильные переживания неполноценности по сравнению с другими членами семьи. Это, в свою очередь, порождает стремление к превосходству, которое становится доминирующей мотивационной силой жизнедеятельности человека. Ощущение неполноцен-

ности, вследствие чрезмерной опеки родителей, либо отвержения с их стороны, может перерасти, в дальнейшем, в комплекс неполноценности. В юношеском возрасте это может проявляться в виде реакции гиперкомпенсации и приводить к формированию комплекса превосходства, выражающегося в стремлении преувеличивать свои физические, интеллектуальные и иные способности. В силу этого, как отмечают ученые в области психологических исследований, в жизненной картине мира человека возможны четыре ошибки: «недоверие», «себялюбие», «нереалистические амбиции», «недостаток уверенности».

Согласно психологической теории Адлера, люди живут вымыслами, определяя с их помощью свое поведение и стиль жизни. Поэтому, в большей степени, на подрастающее поколение оказывают влияние ожидания, связанные с будущим, а не с событиями прошлого.

Говоря о социокультурной потребности как основополагающей в процессе жизненного самоопределения личности, хотелось бы обратить внимание на проблему, наиболее остро встающую в период подросткового возраста, которую рассматривал Э. Фромм в своих антропологической и культурологической концепциях. В самом общем виде она выражается в необходимости удовлетворения основных экзистенциальных потребностей личности с преобладающим стремлением к синтезу духовной культуры. Основной духовной потребностью является потребность в общении (коммуникативная), удовлетворение которой, по теории Э. Фромма, способствует развитию в личности способности к любви, творчеству, независимому мышлению. Кроме этой потребности он также выделял основополагающую социокультурную потребность – это потребность в трансценденции – вынесении цели и смысла своей жизни вовне, в мир духа и культуры.

По мнению сторонников теории гештальта (Ф. Перлз, Д. Фэйген) молодые люди с целью раскрытия своей индивидуальности вступают с субкультурные сообщества. При этом они переживают несколько стадий на пути самореализации, в результате чего это помогает подростку сформировать свою индивидуальность, обрести способность к переживанию и выражению своих эмоций, делает его представителем и сотворцом той или иной субкультуры.

Во взглядах исследователей личностно-центрированного подхода (К. Роджерс, Д. Пайна, А. Бойя) движущей силой развития подростка выступает степень различия между «Я»-реальным, под которым понимается жизненный опыт человека, и «Я»-идеальным, – его идеальной моделью себя. Между стремлением к актуализации и «Я-концепцией» возникает конфликт, препятствующий, нередко, правильному восприятию внутреннего и внешнего опыта. При неблагоприятных условиях воспитания личность защищает свою «Я-концепцию», пренебрегая или искажая восприятие опыта [3, 357].

Таким образом, социокультурные потребности личности являются не только возможностью, но и необходимостью ее дальнейшей самореа-

лизации и самоопределения, как в профессиональном, так и в социально-личностном плане, оставаясь, в то же время, доминирующим условием жизненного самоосуществления человека. Это, во многом, способствует формированию полноценной, гармоничной личности, которая имеет социальное личностное чувство, приверженность к дому, общности, вере, наделена человечностью и оптимистичным мировосприятием, способностью сопереживания и уважительным отношением к другим, реализуя, тем самым, социально приемлемое поведение на условиях равноправия и сотрудничества.

Список литературы

1. Адлер А. Наука жить. – Киев, 1997.
2. Лысенко Е.М., Лысенко С.А. Ювенологические аспекты социокультурных процессов в контексте жизненного пути человека // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 5.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. – М., 1995.
4. См. работы: Левин К.. Разрешение социальных конфликтов. – СПб., 2000; Бандура А., Уолтер Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М., 1999.
5. Швейцер А. Вина философии в закате культуры // Плотников В.И. Онтология: Хрестоматия. – М., 2004.
6. Юнг К.Г. Архетипическая теория развития личности // Психологический журнал. – 2000. – № 2. – Т.21.

РАЗДЕЛ 4.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕТСТВА

ВЗАИМОСВЯЗЬ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО И ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПОВ В КУЛЬТУРОСООБРАЗНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Е.Н. Атарщицова, г. Ставрополь

Гуманистический принцип в образовании не может просто воспроизводиться в тех формах, которые ему придали выдающиеся педагогики эпохи Возрождения, немецкие неогуманисты или классики русской педагогической мысли. На каждом новом этапе развития педагогической науки происходит смена ее парадигмальных оснований, связанные с изменениями в общественном сознании (смещение общественных ценностей в сторону приоритетности человека, осмысление образования как пути возрождения человека и общества и т.д.), с переоценкой существующего и развитием нового опыта социальных взаимодействий, в том числе и педагогического (осознание ценности духовно-нравственных связей людей, видение образования как процесса консолидации общества и др.) Требует своего обновления и собственно гуманистический принцип.

Специфика гуманистического подхода в образовании напрямую связана с тем, какая модель человека выбирается в качестве ориентира.

Для классического гуманизма педагогики Ренессанса (В. де Фелотре, Матео Велджио, П.П. Верджерио в Италии, Р. Агрикола, Я. Вимпфелинг, Э. Роттердамский в Германии) характерно стремление удержать образ человека в его целостности. Хотя делался очень значительный акцент на эстетических качествах человеческой личности (даже в ущерб морали), все же прежде всего «человека, по мнению этих гуманистов, возвышает знание, оно является наивысшим человеческим стремлением» [2: 18].

Для педагогов эпохи Просвещения и близких к ним ранних неогуманистов (Руссо, Эрнести, Геснер и др.) характерно выделение в человеке в качестве его главного, системообразующего качества – его моральной сущности.

Поздний неогуманизм, особенно в его гегелевской интерпретации, акцентировал духовное начало в человеке. При этом подчеркивалась связь субъективной и объективной духовности, наполненность человеческой телесности духовным содержанием (тело как знак духа, по Гегелю), историзм в эволюции человеческой природы. Христианская традиция обнаруживается здесь в том, что свобода признается высшим

началом природы человека. Свобода человека проявляется в его самоорганизации и самодетерминации поступков, являющихся внешним проявлением его автономии воли (И. Кант).

Классическому гуманистическому видению антропологической сущности человека в современной педагогике корреспондирует подход, основанный на принципе культуросообразности. Понятие культуры предполагает целостный подход к человеку, признание его включенности в культурную практику в качестве приоритетного начала его сущности. При этом принцип самоорганизации и саморегулирования играет здесь также ключевую роль и указывает на продолжение традиции возвышения начала свободы в человеке.

В данном контексте формирование обновленного гуманистического принципа в образовании предстает как результат процесса целенаправленной деятельности педагогического сообщества по обогащению духовных смыслов образования, процесса, который становится одной из важнейших целей общественного развития, государственной политики, а также целенаправленных индивидуальных усилий деятелей образования, осознавших личное участие в нем как свое общественное предназначение, как смысл своей социальной самореализации.

Образование является важнейшей формой самоорганизации человека как целостной, упорядоченной структуры, идентичной себе и соответствующей образу мира. Если большинство сложившихся версий образовательного процесса в основном сводятся к выделению и анализу элементов системы, то культуросообразный подход в современном его понимании все больше обращает внимание на аспекты самоорганизации этих элементов, их оптимального функционирования, развития и самосогласованности. Современная система образования должна выработать механизмы и способы постижения человека прежде всего как целостного, саморазвивающегося, ориентированного на позитивную коммуникацию. В таком смысле образование предстает как процесс регулируемой педагогом практики самоорганизации человека в качестве целостной, упорядоченной системы, коэволюционирующей с идеалами культуры и соотносенной с образами современного мира.

Такого рода «культуроориентированная» самоорганизация вносит элемент устойчивости в процесс социализации личности, переводит усвоенные знания, навыки, традиции на рефлексивный уровень. В процессе самоорганизации человек воспроизводится не только как собственно самодостаточная личность, но и как носитель накопленного человечеством жизненного опыта, традиции. Образование обеспечивает стабильность процессов восприятия традиций новыми поколениями. Начиная с И.Г. Гердера именно традиция рассматривается как основа воспроизводства культуры во времени, обеспечивающая устойчивость развития общества в истории. Поэтому функционирование культуросообразной системы образования должно рассматриваться как важнейшее условие устойчивости социальных процессов на уровне личности [1: 5].

Только привитая к дереву национальной традиции, культура является живым, духовно насыщенным образованием. В противном случае она трансформируется в безжизненный набор отвлеченных знаний и умений, не оказывающих прямого воспитательного воздействия на личность учащегося. Традиция аккумулирует в себе опыт формирования культуры, которое всегда осуществляется во взаимодействии и диалоге с другими культурами. Поэтому только такая культурная самоидентификация человека, которая опирается на традицию и воспроизводится в рамках традиции, будет обеспечивать устойчивость процессов его социализации.

Концептуальные основания культуросообразного построения содержания образования, как можно видеть, в самой значительной степени связаны с трактовкой сущности человека. Таким образом гуманистическая культуросообразная модель образования напрямую зависит от парадигмы антропологии. Вместе с тем разноликость и противоречивость современных антропологических версий бытия человека затрудняет и без того крайне сложную ситуацию с прояснением стратегий образования. Но все же в последнее время растет понимание того, что без осознания проблемы человека нельзя решить ни экономических, ни социальных, ни, тем более, педагогических задач. Это крайне актуально для системы образования потому, что она представляет собой своего рода систему жизнестроения человека. Как отмечал один из ведущих антропологов XX века, без философии человека не может быть никакой теории человеческого жизненного опыта [3: 99].

Вместе с тем, в процессе размышления о сущности человека становится ясно, что без связи с практическим опытом человеческого бытия эту проблему не решить. Проблема человека сегодня все больше перемещается в центр социокультурной практики. Но для серьезного прорыва в этом направлении необходимы активизация научной разработки и внедрение антропологической проблематики в образовательно-воспитательный процесс.

Современная антропологическая модель, в основе конструкции которой лежит идея целостности самого человека предполагает единство цели и смысла в противовес все более набирающим силу принципам плюрализма и самодостаточности, нивелировки ценностей и идеалов. Если раньше основания для самосознания и самоидентификации могли задаваться даже причинами, трансцендентными человеку, но вполне рационально описываемыми, то в современном мире они зачастую основаны на принципе самопроизвольности, субъективизма, релятивизма, эгоцентризма, автономизации и т.д. Эти идеи в последнее время определяют метафизику человеческого бытия. На этом фоне классические образовательные стратегии не срабатывают и остаются невостребованными абстрактными понятийными конструкциями, а в силу этого бессмысленными схемами «педагогического ума» [4: 159-170].

Нужны новые формы смыслов и новые педагогические идеи, соединяющие индивидуальное и общественное. В рамках разработки педагогического механизма формирования целостной личности важно

выделить основные параметры возможной современной модели человека, самоорганизующегося в диалогическом во взаимодействии с другими субъектами. Понятие человека в концепциях антропоцентрического образования строится в соответствии с гуманистическими философскими и психологическими концепциями личности, рассматривающими человека как высшую ценность, ради которой осуществляется развитие общества и культуры.

Ядром базовой культуры человека является его духовная культура, складывающаяся из культуры жизненного самоопределения, культуры общения, физической культуры, эстетической, художественной и т.д. Уровень духовного развития человека характеризуется богатством интеллектуального и эмоционального потенциала личности, потребностью служить людям и добру, стремлением к постоянному самосовершенствованию. Гуманизация воспитания создает условия для восхождения к субъектности, превращения учащихся из объекта в субъекта культуры.

С учетом сказанного очевидно, что сегодня в образовании следует отдавать приоритет развивающим целям обучения, содержание образования должно быть гибким и вариативным, учитывать индивидуальные склонности и способности учащихся, соответствовать их интересам и жизненным целям. В выборе методов обучения и воспитания необходимо опираться на личностно-деятельностный подход, использовать проблемные, активные формы включения учащихся в продуктивные виды учебной деятельности в основе отношений ученика и учителя должны лежать идеи педагогики сотрудничества: уважение личности, учет ее своеобразия, совместное равноправное достижение учебных целей.

Очевидно, что от уровня культуры, стабильности нравственных устоев, образованности населения, наличия или отсутствия благоприятных условий для развития науки и творческой мысли во многом зависит благосостояние страны, ее место в мире. Здесь роль педагогической науки и практики поистине трудно переоценить. Поэтому современные стратегии образования должны включать не только механизмы и способы постижения человека как саморазвивающейся системы, но и активно, действенно способствовать становлению личности как заинтересованного соучастника развития и обновления общества.

Список литературы

1. Карпенко Н.И. Педагогические условия культуросообразного построения содержания образования в современной школе: Дисс... канд. пед. наук. – СПб., 2003.
2. Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.). – М., 1999.
3. Плеснер Х. Ступени органического и человек // Проблема человека в западной философии. – М., 1988.
4. Рабош В.А., Зайцев Д.Ф. Философия человека: эволюция предмета и познавательно-образовательный потенциал. – СПб., 2004.

5. Щербова Т.А. Возникновение и развитие принципа культуросообразности в немецкой педагогике первой половины XIX века: Дисс... канд. пед. наук. – СПб., 1995.

АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНЦЕПТА ДЕТСТВА В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Е.Н. Атарищикова, Н.Г. Глушкова, г. Ставрополь

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.

В настоящее время в науке о языке использование антропоцентрического принципа, или принципа «человека в языке», занимает особое место. Антропологическая парадигма – «переключение интересов исследователя с объектов познания на субъекта» [5: 56-58], т.е. это анализ не языка как обособленной семиотической системы, но его носителя как творца языка.

Антропоцентрическая парадигма выводит человека на первое место, а язык называет его важнейшим свойством, условием существования. Человеческий интеллект немислим вне языка. Создаваемые человеком тексты отображают в себе динамику мысли и способы представления мыслительных процессов с помощью языковых средств. В рамках данной парадигмы формируются такие научные направления как когнитивная лингвистика и лингвокультурология.

В центре внимания лингвокультурологии находится человек (рассматриваемый как носитель языка и культуры): его фоновые знания, поведенческие нормы, определяющего его как представителя данной культуры, что позволяет говорить о ее гуманистическом характере. Антропоцентричность в лингвокультурологии соответствует общей тенденции гуманитарных исследований, вернувшейся к человеческому фактору в языке и носителю языка как к центральной фигуре в процессе коммуникативного общения.

Проблема определения концепта «детство» в современной науке о языке вызывает повышенный интерес лингвистов, философов, лингвокультурологов, психологов. Как показывают наблюдения, это понятие в лингвокультурологии является одним из наименее изученных и однозначно определенных, в то время как его значимость и ценность достаточно высоки. Этот концепт отражает сложную систему духовно-нравственного и морально-этического измерений картины мира и внутренней, духовной жизни личности.

Специфика детства и её вербальное воплощение до сих пор не были предметом специального многоаспектного лингвистического изучения. В различных художественных текстах, в сфере обыденного сознания, в разных отраслевых словарях и других источниках в настоящее время не зафиксировано единое понимание и определение данного концепта, являющегося важнейшим как для отдельной языковой личности, так и для целого народа в плане формирования, исследования и развития менталитета русской нации в целом.

В психологическом словаре (под общей ред. Ю.Л. Неймера) детство как психологический феномен определяется следующим образом: *детство* – термин, обозначающий начальные периоды онтогенеза – от рождения до подросткового возраста [8], в толковом словаре (под ред. С.И. Ожегова) *детство* – ранний, до отрочества возраст; период жизни в таком возрасте [6]. В нашей работе термин «детство» используется как понятие, характеризующееся и определенным качественным состоянием, подчеркивающим конкретную фазу в развитии человека, и определенным процессом формирования этого состояния. Понятие «детство» близко по смыслу с такими понятиями, как – детское сообщество, детская группа, мир детства, детское общество, детская культура, субкультура и т.д. Что касается сочетаний других слов, где употребляется термин «детство», то все они рассматриваются нами как понятия, отражающие разные субстанциональные грани континуума личности. Это означает, что мир детства локализуется как во времени – «последовательность актов взросления растущего человека», так и в пространстве – «совокупность детей разных возрастов, составляющих «довзрослый» контингент общества» [3: 15].

Таким образом, в современном русском литературном языке лексическими средствами репрезентации концепта «детство» являются единицы, в значении которых присутствует компонент «детский возраст», независимо от его статуса в структуре семемы. Ядро концепта составляют имена детей с обязательными семантическими признаками «лицо», «в детском возрасте». Сема «в детском возрасте» является идентифицирующей для всех наименований детей и дифференцирующей по отношению к номинациям других возрастных групп. В современном русском литературном языке основными средствами репрезентации концепта «детство» являются имена *ребенок, дитя, детище, чадо* с прямым номинативным значением «человек в детском возрасте», которое не осложнено дополнительными семантическими компонентами [1: 12].

Тесную семантическую связь с ядром концепта обнаруживают наименования качеств и действий, свойственных детям. Периферию концепта формируют наименования действий по отношению к ребенку, людей, по роду деятельности связанных с детьми, предметов, социальных институтов, связанных с детьми.

С точки зрения парадигматических отношений слова *ребенок, дитя, детище, чадо* являются синонимами и различаются стилевой и стилистичес-

кой характеристикой: *ребенок* – стилистически нейтральное имя; *дитя, детище, чадо* – устаревшие, в контексте выражают ласку или иронию.

Указанное лексическое множество способно реализовывать следующие значения: (1) «человек в детском возрасте» (*Дети ходят в школу*); (2) «сын или дочь в детском возрасте» (*Дети Ивановых болеют*); (3) «взрослый человек, в поведении которого проявляются «детские» черты» (*Он наивен, как ребенок*); (4) «человек по отношению к старшему по возрасту, духовному лицу, стране, богу» (*духовные дети*); (5) «человек, воспринявший характерные черты эпохи, среды» (*дитя своего времени*); (6) «явление в отношении к источнику его возникновения» (*Больница – детище его многолетнего труда*). Выявленные значения дают возможность говорить о богатом содержании семантического пространства концепта «детство», охватывающего разные сферы метафизического мира («возраст», «поведение», «социальное положение», «отношение») [1: 15].

Анализ позволил выявить семантические компоненты, формирующие логико-понятийное ядро концепта – «человек в детском возрасте», «сын или дочь в детском возрасте». Для описания концепта «детство» значимы единицы, характеризующие взрослого, обладающего «детскими» чертами (*Он просто дитя: ничего не может сам сделать*). Контексты употребления этих лексем проясняют перечень черт, которые носители языка приписывают детям: наивность, неопытность, душевная чистота. Анализ типовой сочетаемости прилагательных *детский, ребяческий* («не такой, какой должен быть у взрослого») с названиями качеств человека показал, что ребенку приписываются также *непосредственность, любознательность, любопытство, восприимчивость, интуитивность* [1: 15-16].

Концепт «детство» вербализуется преимущественно посредством антропоморфных, зооморфных (детство *убегает, ускользает, уносится прочь*, подобно живому существу оно может спать или стучать в дверь, с ним можно *растаться*) и флористических метафор (*цветущее детство*). Продуктивность антропоморфной метафоры мы видим в ее антропоцентричном характере – сам выбор того или иного основания для нее связан со способностью человека соизмерять все новое (в том числе и трудно соизмеримое) по своему образу и подобию. Активное употребление зооморфных и флористических метафор мы объясняем богатым образно-коннотативным потенциалом номинаций животных и растений в русской культуре [2: 110].

Дети, как известно, являются высшей человеческой ценностью, поэтому существует целый корпус универсальных текстов, где сформулированы морально-этические и нравственные позиции членов общества по отношению к ним. Особый интерес в этом смысле представляет паремиологический фонд русского языка. Корпус пословиц русского языка, объективирующих описываемый концепт, достаточно полно отражает специфику оценочных предпочтений, норм и стереотипов поведения в отношении к детству. Например, сюда относятся высказыва-

ния со следующими ценностными установками: 1. Рождение и воспитание детей связано с трудностями и материальными затратами; 2. Хорошие дети – награда родителям; 3. Детей следует учить и воспитывать; 4. Материнская любовь очень важна для детей; 5. Родители – самое дорогое в жизни, родителей необходимо почитать; 6. Свой ребенок – самый лучший, каков бы он ни был. Есть также высказывания о детях-сиротах, в которых ярко прослеживается сочувствие к их тяжелой участи: *Житье сиротам, что гороху при дороге: кто мимо идет, тот и урвет.* Кроме того высказывается также мнение о том, что Бог покровительствует сиротам: *За сиротою сам бог с калитою.* Отношение к многодетности обычно оценивается положительно (*У кого детей много, тот не забыт от бога*) [3: 96].

В русском социуме физиологические характеристики ребенка признаются важнейшим показателем его полноценного развития (в особенности, вес ребенка и его внешность): *Родился сын, что белый сыр.* Негативную оценку получает излишняя худоба ребенка: с пометкой «неодобр.» в словарях даются устойчивые выражения, касающиеся худенького, тщедушного ребенка: *худой, тощий как ошипанный куренок; тощий, щуплый как коленок.*

Этнокультурная специфика проявляется в том, что русскими пословицами выражена идея целесообразности физического наказания детей как одного из способов их воспитания (*Кулаком да в спину – то и приголубье сыну. Розгой в могилу ребенка не вгонишь, а калачом не выманишь. Наказуй детей в юности, упокоят ты на старости*).

Национально специфичными являются и высказывания о плохих (неудачных) детях: *В глупом сыне и отец не волен.* Русское сознание воспринимает данное положение дел как очевидное и соответствующее норме. Также нами выявлены такие универсальные высказывания, в которых дети выступают обузой для семьи и отношение к появлению нового ребенка скорее негативное, чем позитивное: *Ждал бедняк теленка, а Бог дал ребенка. Был бы коваль да ковалиха – будет и этого лиха (детей).* Данная ценностная установка не является актуальной для современных носителей культуры. Изменилась оценка интеллектуальных способностей детей: если раньше они оценивались невысоко: *Малый, что старый, а старый, что глупый,* то в современном обществе дети оцениваются как эрудированные, много знающие, разбирающиеся, например, в сложных вопросах техники.

Ценностные установки о том, что дети это – временные гости в семье (*Сын да дочь – домашние гости*), и о том, что лучше иметь сына, а не дочь (*Сына корми – себе пригодится; дочь корми – людям снадобится*) в современном обществе претерпели изменения. Изменения в понимании феномена детства в русской культуре могут объясняться сменой социально-экономических условий жизни людей. Релевантная ранее для русского сознания мысль о необходимости физических наказаний ребенка в современную эпоху детоцентризма спорна.

Таким образом, в ценностной картине мира феномен детства занимает значительное место. Характеристики отношения к детству находят отражение в различных проявлениях культуры народа, в том числе, и в языке на разных этапах его существования.

Детство – это антропоцентрически ориентированный тип концепта. Ярко выраженные антропоцентрические характеристики этого концепта обусловлены высоким индексом его социально-психологической релевантности для современных европейских культур, в частности русской. Исследуемый концепт представляет собой сложное когнитивное образование, включающее в себя онтологические, параметрические и социально-психологические характеристики [4: 66].

Список литературы

1. Ашхарова А.Т. Концепт «дитя» в русской языковой картине мира: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Архангельск, 2002.
2. Балашова Л.В. Метафора в диахронии (на материале русского языка XI –XX веков). – Саратов, 1998.
3. Калюжная И.А. Концепт «детство» в немецкой и русской лингвокультурах: Автореф. дисс.... канд. филол. наук. – Волгоград, 2007.
4. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред. И. А. Стернина. – Воронеж: ВГУ, 2001.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азъ, 1992.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж, 2001.
8. Психологический словарь / Под. ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

М.В. Бережная, г. Ставрополь

Современный этап развития цивилизации представляет собой по существу глобальную информационную революцию, которая отмечается переосмыслением многих ценностей, и, в том числе, ценности самой информации. В этом аспекте становится значима педагогическая проблема формирования ценностных основ информационной культуры подрастающего поколения.

Ценностью информации являются знания, основанные на развитии личности и общества в целом. Ценностные основы информационной культуры несут в себе смысловую нагрузку жизни общества и направляют его

на непрерывное преобразование. Данное обстоятельство характеризует ценностные основы информационной культуры как особую аксиологическую категорию, определяющую социально ответственное поведение личности. Осмысление обществом ценностных основ информационной культуры способствует благоприятному общественному прогрессу.

Необходимость формирования ценностных основ информационной культуры учащихся обусловлена возросшими объемами информации. Поэтому сегодня следует рассматривать формирование ценностных основ информационной культуры личности как одну из приоритетных задач современного образования, поскольку именно подрастающее поколение оказалось наименее защищенным в процессе преобразования окружающей действительности.

Актуальность данной тематики обусловлена противоречиями между:

- кардинальными изменениями, происходящими на этапе перехода от индустриального общества к информационному, предполагающему такие качества современной личности, как высокая информационная культура, и отсутствием научно обоснованной модели, обеспечивающей персонализацию ценностных основ информационной культуры современной личности;

- возросшей в обществе потребностью в личностях, ориентированных на общекультурные ценности в процессе информационной деятельности, и ограниченными возможностями формирования таких личностей в средней общеобразовательной школе;

- осознанием необходимости непрерывного образования в условиях перехода к информационному обществу и невысоким уровнем знаний, умений и навыков к осуществлению данного вида деятельности.

С моей точки зрения, ценности определяют сущность образования и развития, в том числе и самосовершенствование личности. Обусловленные личностным смыслом, они разделяются на важные и значимые и несущественные для каждого отдельного человека. В силу этого ценностные основы, а также и ценностные ориентации выступают важным фактором, обуславливающим мотивацию действий личности.

В педагогике проблема ценностей рассматривается в контексте воспитания (Н.Е. Щуркова, В.Я. Лыкова, А.П. Сманцер и др.). Именно ценности и формирование ценностного отношения к миру и своей личности в нем отражены в этих работах.

Ценностные основы информационной культуры учащихся представляются как синергетическая категория общечеловеческих и личностных ценностей. Под ценностными основами информационной культуры учащихся понимается гармоничная система знаний, умений и навыков личности, опосредованную индивидуальным смыслом получения знаний в информационном пространстве и способствующую ценностному самоопределению личности учащихся. В силу этого ценностные основы выступают важным фактором, обуславливающим мотивацию действий личности.

На основании теоретического анализа ценностных основ информационной культуры дано следующее определение: информационная культура уча-

щихся – это направленность личности учащихся на усвоение и критичное осмысление ценности информации как основы развития с учетом индивидуальных интересов и ценностных ориентаций учащихся.

Критичное мышление как качество личности является ведущим показателем успешного усвоения ценностных основ информационной культуры, так как наличие критичного мышления, имеющего индивидуально окрашенный оттенок, ориентирует личность на усвоение ценности знаний, что является показателем развития личности.

Придерживаясь взглядов ученых (А.И. Арнольдов, С. Л. Рубинштейн, Н.М. Розенберг, А.Г. Здравомыслов) на содержательную характеристику понятия «ценность», наделяемую такими признаками, как значимость, важность, полезность и необходимость, а также определенной системой знаний, информацией и собственным опытом человека, считаем целесообразным в раскрытии сущности ценностных основ информационной культуры личности отметить соответствующую систему его информационных знаний, умений и навыков, установок, потребностей и интересов, представляющих собой единство трех структурных компонентов:

- когнитивного, характеризующего отношение учащегося к теории и практике информатизации. Благодаря когнитивному компоненту ценностных основ информационной культуры, личность получает возможность восприятия основных идей, заключенных в том или ином источнике информации, их дальнейшего критично осмысленного применения, анализа полученной информации как знания, сравнения ее с ранее полученной, формирования собственных выводов;

- ценностно – познавательного, предусматривающего умения критично оценивать и контролировать собственную информационную ценностно-ориентированную деятельность, формулировать и аргументировать оценку различной информации. Данный компонент ценностных основ информационной культуры определяет отношение, интерес, побуждения к овладению информацией как знаниями и поисковыми умениями;

- коммуникативно – деятельностного, проявляющегося в поиске и актуализации информации в информационной ценностно – ориентированной деятельности и переносе ее в новые ситуации, определяющего систему конкретно-практических умений и навыков использования источников информации.

Существуют разные пути формирования информационной культуры. Как отмечает Н.Б.Зиновьева, формирование информационной культуры – проблема комплексная и многоаспектная, включающая методы ее реализации, разработанные в рамках различных исторически сформировавшихся институтов. Поэтому воспроизвести все грани информационной культуры в пределах одной дисциплины, механически перенести методы, созданные в недрах библиотек, архивов, музеев, медиа-центров и т.д. вряд ли возможно.

При формировании информационной культуры педагог должен заложить основы информационного мировоззрения, вооружить ребенка ме-

тодологией и методикой работы с информацией, преподавать ему азы философии информационного общества, помочь органично влиться в культуру этого общества и стать его полноправным членом.

Информационная культура активно содействует развитию эвристических способностей личности, поскольку предполагает овладение методами отбора, использования и анализа информации. Человек, свободно оперирующий этими методами, может без каких-либо затруднений построить модель процесса решения любой задачи, связанной с информацией. Сама же информационная культура предстает как система интеллектуальных операций, осуществляемых в процессе поиска необходимых ему сведений.

При этом основными задействованными методами являются информационный и библиографический. Они ориентируют человека в мире документов и в то же время служат познанию механизма взаимодействия его и информации. Школьник в процессе обучения должен овладеть логической цепочкой поиска и преобразования информации, что возможно только при применении этих двух методов в качестве основополагающих.

Логика развития информационной культуры определяется процессом обучения школьников на различных этапах достижения ими уровней образованности, и, в конечном счете, формирование информационной культуры предусматривает развитие у учащегося:

- отношения к информации;
- личной потребности в усвоении основ информационной культуры;
- умения самостоятельно осуществлять поиск информации;
- устранять информационный дефицит;
- способности взаимодействовать с информационной средой, моделировать собственное информационное поведение, прокладывая путь от неизвестного к известному, способности создавать и использовать персональные поисковые системы, способности к восприятию и оценке информации, умения оценивать информацию с точки зрения полноты, достоверности, солидности источника, стремления к библиографическому общению.

Результативность формирования информационной культуры учащихся обеспечивается следующими подходами:

· **культурологическим** – базируется на осознании глубокого взаимодействия категорий «информация» и «культура», на представлении о том, что ИК есть неотъемлемая часть общей культуры человека. С позиций культурологического подхода ИК закладывает мировоззренческие установки личности; формирует ценностные ориентации по отношению к информации как к элементу культуры;

· **дифференциации и индивидуализации** – предполагает, что процесс формирования информационной культуры учащихся (содержание, формы, методы) организован с учетом их личностных особенностей и направлен на приобщение учащихся к социально-культурным и нравственным ценностям, развитие творческих способностей и способностей к критическому мышлению, которое сегодня играет роль «инфор-

мационной защиты». Личностное развитие учащегося проходит в формировании *индивидуального стиля информационной деятельности*;

- **непрерывности** – позволяет обеспечить целостность педагогического процесса по формированию ИК учащихся на всех этапах обучения (начальная, основная школа, старшие классы), а также ориентируется на непрерывность самого процесса информационной деятельности (от формулировки информационного запроса до конечного результата работы), и таким образом дает возможность преодолеть фрагментарность обучения отдельным общеучебным информационным умениям и навыкам;

- **интеграции** – предполагает объединение усилий всех субъектов учебно-воспитательного процесса (администрации, педагогов, библиотекаря, медиаспециалиста, родителей). При интегрированном подходе формирование ИК учащихся предполагает изучение содержания учебных дисциплин и усвоение алгоритмов информационно-библиографической деятельности. Дает возможность внедрять образовательные программы по основам информационной культуры в учебный план школы;

- **вариативности** – позволяет организовать процесс формирования информационной культуры учащихся за счет включения в систему школьного образования проектной деятельности, проблемного обучения, элективных курсов, индивидуальных образовательных маршрутов, оказания консультационной помощи, разнообразных форм воспитательной работы;

- **открытости** – позволяет учащимся осуществлять информационную деятельность не только в информационном пространстве образовательного учреждения в рамках учебных программ, но и за его пределами, не ограничивая право выбора источников информации, создания индивидуального стиля информационной деятельности, собственного образовательного маршрута с привлечением разнообразных источников (районных библиотек, музеев, детских домов творчества и т.д.); предполагает, что учащимся предоставлено больше свободы, самостоятельности и ответственности за конечный результат образовательной деятельности.

При обозначенных подходах процесс обучения учащихся самостоятельной работе с информацией имеет следующие характерные черты:

1. Педагог видит дидактическую цель в том, чтобы учащиеся осваивали новый практический опыт работы с информацией из источников, удовлетворяя свои информационные потребности, возникающие в ходе решения учебно-познавательных задач.

2. Характер учебного взаимодействия обусловлен обстановкой совместной деятельности педагога и ученика по пути: учебно-познавательная задача – информационная потребность – источник информации – информация – знания. Педагог в данном случае выступает как *носитель опыта организации деятельности*, а не как источник знаний. Все стороны взаимодействия являются субъектами, то есть активными деятелями, и позиция ученика – позиция самостоятельно «идущего за ведущим».

3. В качестве предметно-содержательного материала выступает дополнительная информация, собираемая и привлекаемая самими учащимися.

4. Специальное место в процессе обучения отводится освоению самой процессуальной стороне самостоятельной работы с информацией, освоению учащимися алгоритмов информационно-библиографической деятельности на разных этапах.

5. В процессе обучения необходимо оценивать не только умения учащегося находить нужную информацию в условиях нерегламентированного взаимодействия с информационной средой, но и его способность к восприятию и мысленной переработке информации, присваивать ее и преобразовывать в собственные знания.

6. Наряду с предметно-содержательными учебными результатами (предметные знания, полученные в ходе переработки и осмысления информации) итогом обучения также становится рефлексивно осмысляемый опыт самостоятельной информационной деятельности.

7. Процесс обучения самостоятельной работе с информацией связан с развитием у школьников способностей к критическому мышлению. В процессе обучения у них вырабатываются оценочные критерии не только по отношению к информации, но и к способам информационной деятельности (происходит выбор наиболее рационального способа из возможных).

Формирование информационной культуры учащихся в образовательном учреждении невозможно без четкого взаимодействия ученика – учителя – библиотекаря – родителей. Учитель должен обладать дополнительными знаниями и навыками, необходимыми для самостоятельно-го поиска информации, изучать передовой педагогический опыт, чему будет способствовать библиотекарь, так как библиотека является центром формирования информационной культуры в школе.

Библиотека оказывает помощь образовательному процессу в самостоятельном изучении материала, использовании рукописных текстов, олимпиадных работ, аудио-видеокассет, дисков, материалов из области межпредметных связей, составление аннотации на имеющиеся документы, выпуск школьных тематических сборников через создание информационно-библиографического пространства, используя различные источники информации и применяя традиционные и нетрадиционные формы работы:

- презентации выставок по темам;
- интеграционные научные конференции;
- обзоры;
- лекции и другие наглядные, устные, печатные, комплексные средства.

Велика роль родителей в формировании информационной культуры ребенка. Если они понимают это значение и создают домашнюю среду для ее формирования, то происходит качественный скачок в развитии общей культуры и ребенка, и самих родителей.

Библиотека же в свою очередь принимает активное участие в этом процессе. Проводятся дни семейной информации, тематические консультации. Создаются родительские лектории, организуются семинары по формированию информационной культуры у детей и т.п.

Отсюда можно сделать вывод, что хорошо организованная информационная среда, соответствующая запросам учащихся, четко организованная деятельность взрослых (преподавателей, библиотекаря и родителей) будут влиять на формирование информационной культуры ребенка и в целом на его развитие.

Список литературы

1. Гендина Н.И. Формирование информационной культуры личности в образовательных учреждениях: Учебно-метод. пособие. – М.: Школьная библиотека, 2002.
2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2000.
3. Харчевникова Е.Л. Воспитание информационной культуры // Актуальные проблемы педагогики. – Вып. 2. – Владимир: ВГПУ, 2004.

ФУНКЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВОЗРОЖДЕНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ

В.А. Величко, г. Ставрополь

Основным каналом воспроизводства культуры в обществе является образование как специфический элемент этнокультуры, выполняющий функцию преемственности поколений.

Главной чертой образования, постижения и осуществления индивидом родовых и видовых смыслов жизни является интенциональность, или преднамеренность. П.Ф. Каптерев утверждал, что важнейшая задача образовательного процесса – помочь детям овладеть созданным человечеством культурным достоянием. Человеческая природа изменяется и улучшается культурой. Образование станет эффективным только тогда, когда в основу будут положены опирающиеся на науку представления о путях формирования человека, механизмах усвоения культуры [4: 39].

Образование – это ценностный процесс для общества и индивида. Одна из основных его функций – передача этнокультурного опыта. Подлинное образование заключается не в передаче новому поколению готового культурного содержания, составляющего особенность образующего поколения, но лишь в сообщении ему того движения, продолжая которое оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры [2: 378].

Образование – это ключевая социальная деятельность, человек активно социализируется благодаря целенаправленному воздействию образовательного процесса, состоящего из средств, разработанных культурой для развития личности, формируется как личность в контексте культуры.

Образование во многом зависит от этнокультуры, вбирая в себя традиции народа во всех сферах его деятельности, реагирует на природную среду обитания этноса [7: 56].

Этнокультурная природа имеется у каждой педагогической системы. Восхождение от индивидуального к этносоциокультурному осуществляется в процессе получения образования. Как факт коллективного сознания оно участвует в поддержании и воспроизводстве этнокультурной структуры данного общественного механизма.

Целью и результатом образовательной деятельности наряду с развитием у учащегося самостоятельности, личностной автономности является его интеграция в различные социальные общности (семья, община, сословие, класс и т.п.), а также приобщение к общепринятым нормам и правилам поведения, к системе коллективных ценностей. Их осознание и реализация зависят от этнических особенностей. Формирование этностереотипов система образования выполняет в процессе контроля и организации их когнитивных и аффективных сторон. Таким образом появляется требование выявить инвариантные черты процесса в целом и раскрыть педагогические закономерности формирования этнического самосознания. В связи этим образование должно быть направлено на раскрытие и проявление у учащихся лучших человеческих качеств, этнического самосознания с целью сближения народов и их культур.

Решающая роль в решении задач формирования культуры, образовательных задач общества принадлежит образовательной системе и этнокультурному педагогическому процессу, реализующему основные функции образования (обучение, воспитание, развитие).

Таким образом, основным средством передачи, воспроизводства и развития этнической культуры у учащихся является система образования как целенаправленно организованный социальный институт этноса и оригинальный субъект освоения этнокультурного опыта, развивающийся в соответствии с определенными закономерностями развития этноса.

Образование направлено на становление личностных функций – выбор стратегии деятельности, ответственность за принимаемые решения, самоопределение и т.д. Иными словами, оно призвано способствовать росту самого человека как личности.

Народная педагогика является истоком гуманистических традиций, отражает педагогические традиции народа и его культуру, обуславливает формирование ценностных ориентаций у молодого поколения.

Образовательные традиции обладают мощным гуманистическим потенциалом, воплощенным в духовном и культурном достоянии народа, в идеалах, средствах и методах народной педагогики [7: 60].

Педагогическая культура каждого народа своеобразна, т.к. отражает особенности бытия этноса. Сущностные потребности личности в настоящем и будущем на основе освоения духовных ценностей прошлого и современности реализуются в процессе ориентации на народные традиции и культуру. При этом данный процесс делится на три фазы: освоение личностью ценностей народной педагогики, ее преобразование на основе присвоенных ценностей этнопедагогики, прогноз личности на будущее.

Этнопедагогика основывается на семи фундаментальных аксиомах-критериях: естественности, раннем начале воспитания, иерархизации его,

природосообразности, полноте педагогического цикла – трехпоколенной семье, где «каждый рождается внуком, а умирает дедом», комплексности подхода к воспитанию, инвентаризируемости опыта и идей народной педагогики [1: 52].

Передача базовых ценностей в воспитании от поколения к поколению, позитивное восприятие своего исторического прошлого, возрождение лучших народных традиций возможны благодаря преемственности, изменчивости и инертности.

Процесс реформ и инновационных изменений в системе образования, зависящей от развития идеи преемственности в общественном сознании, направлен на возрождение этнокультурно ориентированных форм образования, пытающихся создать основанную на этнообразовательной традиции собственную модель.

Таким образом, предполагается создание такой образовательной системы, при которой учащиеся усваивают родную культуру и родной язык, а содержание образования выводит личность в мировое пространство. Закономерно, что целью образовательной системы становится получение общего среднего образования, приобщение детей разных этносов к своей национальной культуре, языку, традициям, истории.

Этнокультура интегрирует процессы образования и воспитания. Воспитание нельзя рассматривать вне общего умственного движения народа. Если они слишком отдаляются от него – то это всегда ведет к расстройству и дегармонии [3: 131].

Педагогически управляемыми процессом культурной идентификации, творческой самореализации личности, в ходе которого происходят культурное развитие ребенка является воспитание. Цели, задачи и методы воспитания зависят от психологии любого народа, нации или этнической группы. Я.А. Коменский, исходя из посылки об общности людей, их потребностей и устремлений, обосновывает универсальное воспитание всего рода человеческого, формирование у детей умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей [5: 404].

Принцип культуросообразности определяет отношения между воспитанием и развитием ребенка как человека культуры. Основными функциями культуросообразного воспитания является создание различных культурных сред для развития ребенка и приобретение им опыта культуросообразного поведения. Таким образом, это воспитание, которое всей своей организацией побуждает культурное саморазвитие ребенка и помогает ему в этом процессе.

Этническое воспитание – это целенаправленное взаимодействие поколений, в результате которого формируется этническое самосознание, адекватное отношение к себе как к субъекту этноса, чувство гордости за свой этнос, положительное отношение к языку, истории, культуре своего этноса, а также чувство уважения и толерантности к представителям других этносов. Сущность этнического воспитания заключается в сохранении, формировании и развитии этнической самобытности личности, его культуры, самосознания, языка на основе преемственности

поколений с учетом изменившихся условий. Целенаправленное этническое воспитание – целостный непрерывный процесс развития субъекта этноса на протяжении всей его жизни, в результате чего индивид осваивает этнические ценности и этносоциальные роли, этнические нормы, заложенные в этнокультурных традициях [7: 64, 65].

Этнокультура и образование, две стороны генетически единого процесса воспроизводства, развития личности в процессе усвоения ценностей культуры. Этническая культура является совокупностью материальных и духовных ценностей, процессом и результатом преобразовательной деятельности, что в свою очередь есть основа, содержание и цель образовательного процесса. О его характере и сущности можно судить по существующим в обществе идеалам и ценностям, по этнокультурным ценностным ориентациям. Развиваясь, общество стимулирует систему образования на создание новой системы ценностей, которая концентрируется вокруг образовательного идеала, ориентированного на человека.

На грани XX и XXI вв. важнейшей ценностью становится личность, способная к освоению новых знаний, к принятию новых решений. Становится актуальным процесс формирования самобытной этнокультуры, сохраняющей и развивающей ценности.

Общим принципом в сфере образования является непрерывный процесс передачи из поколения в поколение духовных ценностей, этнокультурных традиций и особенностей, формирующих новые ценностные ориентации этноса.

Общечеловеческие ценности становятся конкретными в системе образования. Ценностные общезнающие категории должны стать достоянием каждого человека. Таким образом достигается развитие у ребенка уверенности в своих способностях, ответственности за сохранение и развитие этнокультурных традиций, возрождение этнического самосознания.

При восприятии системой образования этнокультуры как интегративного феномена происходит принятие объектом образовательного процесса общечеловеческих ценностей, воспитание чувства принадлежности к своему народу, использование накопленного этнокультурного опыта максимально.

Программно-целевые установки в сфере образования, принятые в обществе в определенный исторический период, дающие этносу возможность определить актуальные этнокультурные ценностные приоритеты, содержатся в этнокультурных источниках. Становится важным анализ исторических текстов, авторами которых являются носители данной этнической культуры. Ценностной ориентацией задается идеальный образ личности, представление о добре и зле, схематичный образ мира.

П.Ф. Каптерев к особенностям педагогического процесса, обусловленным национальными ценностями, относил язык, религию, быт. В воспитании «нужно обратиться не к одному народу, а ко многим, рассмотреть их идеалы и ценностными чужими свойствами пополнить недостатки своего национального идеала; народное нужно сочетать с инородным, со всенародным и общечеловеческим» [4].

Нельзя представить образование без упоминания понятия личности, которая как феномен культуры является целью образования. Формирование личности происходит в пределах культуры через интериоризацию общественных ценностей: теоретических, эстетических, политических, экономических, социальных, религиозных, этнокультурно-исторического опыта, посредством совместной деятельности и общения [7: 291].

Процесс формирования личности происходит через овладение ею этнокультурно-исторического опыта в активной деятельности. Становление человека личностью, способной самостоятельно действовать, принимать решения, выбирать образ существования, осознавать свой неповторимый жизненный путь, словом совершать все то, что относится к назначению личности, к сфере ее функций, является без сомнения продуктом образования [6: 182].

В условиях взаимодействия нескольких культур приоритетной целью школы становится формирование у учащихся культуры взаимопонимания и взаимодействия с другим человеком как представителем другой этнокультурной общности, формирование личности как носителя этнических и общечеловеческих ценностей. Образование ориентируется на проявление лучших человеческих качеств, с целью сближения народов и их культур, становление личности в условиях многоязычия и поликультурности. Общим принципом в сфере образования становятся этнокультурные традиции как ценности.

Основной тенденцией развития человечества, определяющей направленностью образования, является этнокультурное возрождение. Система образования становится важнейшим фактором возрождения этнической культуры у учащихся школы, выбора ценностной ориентации этноса, приобщения к этнокультурному опыту, удовлетворения этнокультурных потребностей, основным средством передачи, воспроизводства и развития этнокультуры.

Список литературы

1. Волков Г.Н. Школьная политика государства и воспитание подрастающего поколения // Педагогика. – №3. – 1999.
2. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М., 1955.
3. Гурлитт Л. Проблема общей единой школы. – М., 1919.
4. Каптерев П.Ф. О природе детей. – СПб., 1899.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – В 2 т. – Т.2. – М., 1982.
6. Маслоу А. Обучение и высшие переживания // Дальние пределы человеческой психики. – СПб., 1997.
7. Панькин А.Б. Формирование этнокультурной личности: / Учебное пособие. – М.-Элиста, 2004.
8. Шпенглер О. Закат Европы: Образ и действительность. – М.-Пг., 1923.

К ПРОБЛЕМЕ ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕМСЯ МИРЕ

В.Н. Грузков, И.В. Грузков, г. Ставрополь

Проблема ценностного самоопределения человека в современную эпоху социально-экономических модернизаций и кризисов приобретает все возрастающую актуальность: от содержания и направленности целей и смыслов настоящей и будущей деятельности людей зависит общий характер и уровень достижений социума на пути продвижения к прогрессу.

Учитывая многоплановость рассматриваемой темы статьи, основной акцент в ней обращен к проблеме ценностного самоопределения человека под влиянием социально-экономических условий и факторов, складывающихся под воздействием процессов глобализации. В качестве исходного концептуального положения анализа, определяем для себя следующее: человек есть венец эволюционного развития материальных и духовных основ жизни, он является творцом всего сущего на Земле и потому представляет высшую ценность. Это отвечает логике исторического развития теории и практики гуманитарного и социально-экономического знания, общественного прогресса. В данном подходе выражается гуманистический смысл целей действительного развития человека, существо его ценностного самоопределения и самореализации в общественных практиках.

Ценностное самоопределение человека имеет свое непреходящее значение для всех периодов его жизни, начиная с раннего детства. Это объясняется уже тем, что по форме существования и направленности развития жизнь человека представляет собой непрерывный, диалектически взаимосвязанный процесс личностного становления по «стадиям жизненного роста». И, например, детство правомерно рассматривать не только как некую динамическую вероятность, обусловленную психофизиологическими и духовными особенностями возраста человека. Оно одновременно представляет постоянно развивающийся в социальном пространстве и времени процесс. Бытийная основа существования и проявления детства обуславливается всей системно функционирующей субъект-объектной социальной реальностью в самом широком смысле этого понятия. Для входящих в жизнь поколений данная реальность проявляется в форме диалектически взаимодействующих природы, семьи, детского сада, сверстников, школы, СМИ, книг и т.д. От содержания и направленности социальной реальности (это зависит от всех поколений) в основе своей зависит характер ценностного самоопределения и самоутверждения юного человека на всем дальнейшем жизненном пути [1]. В свою очередь, от общего характера ценностного самоутверждения детства в большинстве своем зависит будущность человека и общества в целом.

При осмыслении проблемы ценностного самоопределения человека в условиях глобализации необходимо также учитывать, что глобализация осуществляется как сложный и противоречиво проявляющийся процесс.

Что является одним из результатов неравномерности в развитии качественных сторон культурно-исторического мироустройства государств, коалиций, регионов, а также условиях и особенностях обучения и воспитания, характере осуществления личностью (социальными слоями и группами) профессиональной и других видов деятельности. Соответственно, в настоящее время складываются различного рода ситуации, когда уровень реального состояния и развития общества не соответствует сущностным основаниям для действительного развития человека, и вопросы самоопределения личности на всех этапах ее жизни резко усложняются.

Проблема ценностного самоопределения человека в современном мире актуализируется и тем, что глобализация как общественный процесс оказывает противоречивое воздействие на характер и условия существования человека на всех этапах его жизни. С одной стороны, благодаря глобализации расширяются экономические возможности обмена и реализации достижений научно-технического прогресса. В результате создаются широкие экономические, социальные и другие общественные условия и предпосылки для более разнообразного выбора человеком места жизни и рода профессиональной деятельности. С другой стороны, в условиях нарастания интегрирующих процессов все более утрачивается главенство идеи человека как цели общественного развития, а вместе с этим все меньше уделяется внимания вопросам гармоничного развития. В условиях глобализации человек все в большей мере рассматривается не в качестве высшей ценности, а как некий механизм с присущими свойствами рациональности поведения и выбора, и его предназначение определяется в интересах выполнения тех или иных предписаний и решений, не ориентируемых на учет его индивидуальности. В определенной мере, безальтернативные предписания задаются уже для отдельных групп населения и целых народов.

Общая ситуация в мире по отношению к человеку усложняется и тем, что кардинальные изменения в экономике, политике, культуре, науке и технике, духовной жизни принимают лавинообразный характер. Под их воздействием происходит «размывание», а то и «разрушение» культурообразующего слоя «антропологических кодов» индивидуальности человека, а вместе с этим бытийных основ существования людей. Человеку все чаще оказывается «не под силу» осмыслить существо происходящих изменений вокруг и в себе самом, на всех этапах его жизни. Ему становится все труднее приспособливаться к динамике и статике разнообразно меняющегося мира, его ценностных смыслов. Он все чаще оказывается в ситуации предельно напряженного образа жизни и потому не всегда способен к адекватному выбору действий и рода занятий в соответствии с их индивидуальным личностным потенциалом. Применительно к нашей стране, это ведет к тому, что на фоне углубляющихся противоречий в системе «общество-человек-государство» потенциал личности задействуется и реализуется в трудовых процессах не в должной степени, как того требуют задачи модернизации.

Анализ тематики статьи требует иного масштаба работы. Поэтому ограничимся тезисными положениями, которые, на наш взгляд, необходимо учитывать при осмыслении проблем развития современного общества и человека как такового, а, соответственно, при выработке теоретико-методологических подходов к решению задач действительного развития человека на всех этапах его жизни, в том числе и в период детства.

Первое. В конце XX века отчетливо обнаруживается разрыв между социальными системами и научно-техническим прогрессом, сегодня он нарастает фантастическими темпами, «поглощая» территории стран, континентов, создавая предпосылки к возникновению различного рода противоречий и конфликтов, прежде всего, в системах «общество–человек». При этом важно заметить, в прежние века представления, интерпретации модели человека всегда соответствовали в той или иной степени уровню развития научно-технического прогресса. Сегодня человек органически включается в содержание научно-технического прогресса и это происходит уже в такой мере, что «антропологические коды» заменяют «кодами машин», и последние, наряду с увеличением возможностей людей, начинают оказывать и разрушающее воздействие на самого Человека. Например, компьютер представляет собой своеобразный технический аналог профессиональных умений и навыков человека, и он повышает производительность в обучении и труде. Но вместе с тем, по целому ряду параметров, тотально и негативно воздействует на развитие интеллектуальных возможностей личности. В каком-то смысле происходит своеобразная контрреволюция или поглощение искусственной природой социума и как следствие – необходимость подчинения этому процессу социальных преобразований. Отсюда закономерно, что в настоящее время ставится вопрос о несоответствии «родового человека» окружающей его новой технологической среде. Это нельзя не учитывать при решении образовательных задач в вузах. Как и тот факт, что применение в обществе компьютерных технологий в самом широком смысле стало одной из серьезных причин сужения факторов творческого развития детей и подростков, молодежи.

Второе. Человеку предстоит соревноваться с человечеством, творящим новую техногенную природу. Человек входит в новое информационное общество с элементами «бесконечного знания». Он «превращается» в сгусток информации и способностей, которые в зависимости от необходимости и качественного состава могут быть использованы или нет. Общий характер влияния современного научно-технического прогресса на антропологические характеристики ставит перед обществом (а это в первую очередь относится к образованию) вопрос о необходимости формирования человека, обладающего способностями синтезировать знание и немедленно включаться в технологический процесс. Основой современной социализации человека становятся его знания, их количество и качество, способности применения знаний на практике. И это происходит в условиях, когда идет интенсификация биоло-

гических основ человека, а его личностные индивидуальные основания все дальше отодвигаются на второй план. Тогда как нарастающие технологические возможности людей должны «дополняться» нарастающей активностью в деле воспитания личности, увеличения времени на профессиональную специализацию (сегодня срок «действия» знаний, полученных в вузе, резко сокращается), или на подготовку специалиста по другому профилю деятельности.

Третье. Глобализацией движет стремление ведущих экономических и политических сил в мире развивать и поддерживать идею своего исключительного права на понимание ценностей для других народов и государств. Тем самым принижается значение национальных ценностей, их социального статуса и роли в развитии общества. В итоге происходит захват представлений о развитии и значении национального, внушение новых «ценностей» и представлений на понимание существа и перспектив развития человека и социума. В дальнейшем происходит замена «ценностей» на ширпотреб или, точнее, – на «идеологию животного», то есть явно неосознаваемого поведенческого инстинкта «к чему-то». Данный процесс, по сути, представляет насаждение новой модели общества, легко предсказуемого, с определенным набором знаний и представлений об окружающем мире, морали, нравственности и главное с определенными потребностями. Такое общество легко предсказуемо в своем поведении, поскольку оно имеет «ценности» низкого уровня, направленность которых ориентирует человека и общество на удовлетворение, прежде всего, своих первичных потребностей. Красивые по упаковке идеи сопровождения глобализации, на первый взгляд, не вызывают сомнений. Но сомнений появляется все больше и больше, поскольку в таком случае речь идет о главенстве технократической природы над человеком, обществом и государством.

Четвертое. В качестве одной из важнейших особенностей влияния процесса глобализации на общественное сознание является факт: те или иные идеи в современных условиях не просто распространяются, а насаждаются и продвигаются ежедневно, ежечасно. Их продвижение наблюдается во всех сферах общества, по всем направлениям деятельности человека. И самое важное здесь – идеи и процесс глобализации изменяют «суть» (антропологические коды) самого человека. Общая ситуация «вокруг человека» складывается таким образом, что именно сам человек, являясь основным созидателем и носителем исторической деятельности, все более оказывается, если так можно сказать, охваченным противоречиями эпохи как «вовне», так и «внутри». Это состояние усиливается, с одной стороны, тем, что социальный, научно-технический и информационный прогрессы неизмеримо увеличили возможности человека в преобразовании всех форм бытия, в том числе и собственно человеческого. Однако, с другой стороны, в динамике и статике общественной и индивидуальной жизни человека все более нарастают внутренние противоречия под воздействием процесса ниспровержения традиционных

ценностей, усиливающегося давления информативности на социум. Положение человека в мире усугубляется из-за техногенных и социальных конфликтов и катастроф, растущего эгоизма во взаимоотношениях между странами, народами и индивидами, конформизма и потери смысла жизни. Все это требует во многом пересматривать, или, по крайней мере, уточнять и корректировать процесс обучения и воспитания, как по формам осуществления, так и по содержанию.

Пятое. Современные процессы глобализации разрушающе воздействуют на духовную жизнь человека и социума. Данное обстоятельство требует особого учета при разработке и реализации программ обучения и воспитания в системах образования. Усложнение и нарастание противоречий здесь во многом объясняется тем, что в общественном и индивидуальном сознании расширяются идеи и чувства свободы и творчества, личностной мотивации к самосознанию и самореализации, что требует от человека развитой духовной способности в ценностному самоопределению. Но при этом все более необходимым становится учитывать здесь особую роль в формировании ценностных ориентаций групп «доверия» или «абсолютной правды», различного рода «социальных меньшинств». Роль последних можно представить так, как если бы общество поместить в шар из пластичного материала и наполнить воздухом, образуя пространство, где небольшие группы, «протыкая его иголкой», выпускают воздух. Воздух выходит, затрудняется дыхание, одновременно «сжимая» проблемы, находящиеся внутри шара. Общество ставит заплатку от проблем малой группы и надувает шар снова, чтобы дать пространство остальным «большим группам». Особенно ярко эти процессы проявляется, если «иголка» поступает в эти группы по внешним каналам. Часто этим группам легче влиять на принятие решений даже на государственном уровне. Вместе с этим, нельзя также не учитывать тотальное нарастание влияния на людей негативных духовных ориентаций – «духа» коммерциализации, эгоистичного и корпоративного, принципа «успех любой ценой». Под воздействием такого рода процессов происходит деформация ментальных характеристик общественного и индивидуального сознания, а вместе с этим «переустройство» духовного мира человека в «другую сторону» от действительного смысла предназначения его жизни и деятельности. Один из примечательных результатов такого воздействия проявляется в том, что сегодня в духовной мотивации профессионального выбора и профессиональной деятельности молодежи все больше тех, кто «не видит» приоритетов должного [2]. На практике это ведет к возрастанию нигилизма поколений, неверию в свои возможности и будущее страны, нежеланию подчинять свой труд интересам общества. Очевидно, если общество не преодолеет тенденции такого рода, начало которых приходится на период детства, то о каких перспективах развития страны со временем придется говорить?

Комплекс выделенных проблем имеет всеобъемлющий характер. Но особо важным здесь является осознание, что на пути действительного ценностного самоопределения и самоутверждения человека в услови-

як глобалізації необхідно своєчасне створення умов, засобів (і т.д.), допомогою яких особистість буде спроможна подолати протиріччя в духовному світі. В першу чергу це стосується до освітньої діяльності, починаючи з дошкільних освітніх установ. Справді через освітню діяльність і можливо закласти основи особистості, усвідомлюючої і гуманістично діючої, спроможної реалізувати свій людський потенціал. Саме через систему освіти і можлива виробка стійких координат на шляху ефективного виробництва дитинства, всіх наступних періодів становлення і самоствердження людини.

Сьогодні все більш важливо усвідомлювати, що саме від спроможності суспільства виявити і «установити» діалектичне співвідношення між «мірою людини» і «мірою суспільства» принципово залежать якісний стан людського потенціалу і відповідного соціально-економічного розвитку соціуму, а в кінцевому підсумку спрямованість і зміст суспільного прогресу.

Примечания

1. Це підтверджується досвідом педагогічної діяльності: уже на рівні початкових класів можна сформувати прогнозні оцінки на майбутнє учнів.

2. По результатам комплексного всеросійського дослідження, якщо в дореформений період домінували такі норми як пріоритет інтересів справи, праця на благо суспільства, готовність прийти на допомогу іншому, то в сучасній Росії в 1,4 рази зменшилося число людей, прагнуть працювати як можна краще. При цьому, в 1,5 рази упало число тих, хто готовий прийти на допомогу іншим, в 2,6 рази збільшилося число зайнятих тільки собою. Більше половини респондентів хотіли б взяти від суспільства як можна більше і дати як можна менше. – См.: Жуков В. Росія в глобальній системі соціальних координат: соціологічний аналіз і прогноз // Вестник вищої школи. – 2008. – №5. – С. 35.

ЛИЧНОСТЬ И ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Е.И. Дворникова, г. Ставрополь

Історія освіти відображає в собі розвиток культури в цілому. Однак цінності культури далеко не завжди утворюють гармонічне ціле. «Часто між окремими культурними цінностями розгорається боротьба, в результаті якої одна з них отримує панство і накладає на культуру відповідної епохи відбиток. Можна по-різному пояснювати причини цієї боротьби, але сам факт міжособистісної боротьби в середі культурних цінностей неперечений» [1: 38]. Гессен, переживший період кардинальної зміни культурних цінностей, спробував розрушення передшляхуваної культури знав, про що говорив. Для се-

годняшнего дня проблема междоусобной борьбы культурных ценностей не утратила актуальности. В период перестройки, в конце 80 – начале 90 гг. XX века была популярной идея существования общечеловеческих и общекультурных ценностей. Идея для того времени была весьма продуктивна и выполняла важную функцию в преодолении ограниченности классового мировоззрения и недостаточности опоры на классовые ценности. Она давала возможность находить опоры вне учения марксизма-ленинизма и использовать накопленный всем человечеством опыт. Однако в настоящее время на первый план выходит проблема формирования идентичности с собственной культурой, с российской культурой, что позволит не только сохранить культурное своеобразие, но и даст устойчивую опору развития личности будущих поколений, снижая вероятность формирования у них культурной маргинальности.

Процесс культурной идентичности, обретения своего места в социокультурном пространстве всегда связывается со способностью субъекта видеть и оценивать, наделять идеологическими характеристиками объект (другую личность или событие) и самого себя. Нам необходимо для самого существования сознания оценивать себя с точки зрения другого, стремиться выйти за пределы собственного внутреннего знания о себе: «Мы постоянно и напряженно подстерегаем, ловим отражения нашей жизни в плане сознания других людей...» [2: 17]. Взгляд Другого необходим для нашего существования, потому, что одно сознание существовать просто не может. «Я осознаю себя и становлюсь самим собою, только раскрывая себя для другого, через другого и с помощью другого. ... Важнейшие акты, конституирующие самосознание, определяются отношением к другому сознанию (к Ты)...» [3: 344]. Но в нашем сознании любое знание о себе со стороны Другого, оцененное Другим, не сохраняется неизменным. «Все эти через другого узнаваемые и предвосхищаемые моменты совершенно имманентизируются в нашем сознании, переводятся как бы на его язык, не достигают в нем оплотнения и самостояния ...» [2: 17]. М.М. Бахтин разделял две формы знания, два типа слова: окончательное, затвердевшее знание, монологичное слово и неокончателное, открытое, незавершенное знание, представленное в диалоге. И если взгляд со стороны, с точки зрения Другого, всегда конечен и завершен, как любое точное знание, то собственное знание о себе никогда не бывает конечным, завершенным. Ведь о самом себе человек не может сказать завершающего слова. «Сознание по самой природе своей не может иметь осознанного же начала и конца, находящегося в ряду сознания как последний его член, сделанный из того же самого материала, что и остальные моменты сознания» [2: 314]. Когда мы включаем в сознание знание о себе глазами Другого, то оно теряет свою завершенность, преобразуется, мы преодолеваем его, лишь расширяя, обогащая собственное сознание.

М.М. Бахтин ставит акцент на аффективную, экспрессивную функцию слова, учет которой необходим для адекватного понимания как самого ме-

ханизма диалога, того, как он осуществляется и как происходят в диалоге процессы. Слово у М.М. Бахтина всегда представлено для говорящего в трех аспектах: как нейтральное, как принадлежащее другим и несущее следы их употребления и как свое собственное. Последние два аспекта реализуются через экспрессивную позицию в конкретной ситуации общения, которую можно прежде всего чувствовать, а не рационально истолковывать. «Хотя мы на самом деле не можем “видеть” мысли другого, по тому, как его слова “задевают” нас, мы можем их ощутить, почувствовать их форму. Мы можем “интериоризованно” научиться преодолевать пропасть между тем, что лежит в пределах наших аффективных возможностей, и тем, что вне нашего контроля с точки зрения нашей позиции в той или иной интралингвистической реальности» [4: 116]. Это создает место диалогического контакта, где происходит борьба между степенями свободы говорящего и слушающего, борьба за возможность понимать, а не интерпретировать, принимать позицию другого, не теряя собственную. И для этого эмоционально-экспрессивной позиции уже не достаточно, необходимо использовать рациональные средства. Местом диалога является сознание, позволяющее развести собственную позицию и позицию Другого. Реализация возможности авторства, возможности своего голоса требует усилий как по осознанию чужих голосов, так и по утверждению собственной позиции на уже занятой территории. «Я должен выйти за пределы того ценностного контекста, в котором протекает мое переживание ... я должен занять иную позицию в ином ценностном кругозоре...» [2: 107]. То есть необходимо изменить свою точку зрения, заняв на время иную позицию, чтобы увидеть свои переживания и свою ситуацию со стороны.

Б.А. Успенский выделяет ряд планов, определяющих позицию в художественном мире произведения. Это, прежде всего план идеологический, ценностный или оценочный. Автор произведения, определяя «свою» точку зрения воспринимает изображаемый им мир. Авторская позиция может меняться, вступать в полемику со взглядами героев, а само произведение представляет собой в терминологии М.М. Бахтина многоголосое поле разных позиций. «... Полифония, – пишет Б.А. Успенский, – представляет собой случай проявления точек зрения в плане идеологии» [5: 22]. В произведении «точка зрения» как способ передачи события и взгляда на него выступает в качестве важнейшего композиционного приема. Наряду с полифоническим способом структурирования художественного мира распространенным является «внутренняя и внешняя точка зрения», указывающие на уровни рефлексии автора и героя. Они также имеют идеологический характер. Размещение точек зрения в пространстве произведения может быть представлено в виде диалогического обмена говорящего и слушающего. «Свое» и «чужое» слово принадлежат разным позициям, разным оценочным суждениям. Однако и в одном лице за счет совмещения «внутренней речи», монологического слова, и «внешней речи», слова диалогически обращенного на Другого, сосредоточено несколько оценок, несколько взгля-

дов на один объект в одном сознании. «Возникает необходимость в особом «языке сознания», способном уловить отвергнутое многообразие выборов, «говорящих» субъекту о себе в точке его непосредственного контакта с миром» [6: 141]. Феномен внутреннего диалога в структуре самосознания на конкретном экспериментальном материале рассматривал В.В. Столин, опиравшийся на положение о том, что уже в самом факте самосознания заложена его двойственность, диалогизм «Я». Источником выступает как разделенность на феноменологическое «Я» и рефлексивное «Я», формирование на основе общения и вовлеченность субъекта в различные и противоречивые отношения. «Возможность рефлексии, возможность критики и несогласия с самим собой возникает отнюдь не в силу каких-то имманентных свойств бестелесного “духовного Я”. Эта возможность создается реальной вовлеченностью в различные системы связей, которые и определяют возможность различных точек зрения субъекта на мир и в том числе на себя самого» [7: 179]. Диалогичность самосознания наиболее ярко проявляется, как считает В.В. Столин, в отношениях «Я – антипод Я». В них воплощается разграничение принимаемых в себе сторон с вытесняемыми, отрицаемыми. Структура самоотношения «раскрывается в диалоге с выделенными “Я” собеседниками, один из которых является сходным, подобным субъекту, а другой –отличающимся от него, объективно другим. Выделение этих других партнеров по самосознанию соответствует реальному различению в процессе общения моментов безусловного и условного принятия» [7: 230]. Эти отношения могут иметь различную эмоциональную окрашенность, быть уважительными и презрительными. «Обращение же к внутреннему диалогу позволяет вскрыть диалектику процесса самоотношения, увидеть, как субъект пытается переработать негативное отношение к себе, сделать свое “Я” более приемлемым» [8: 56].

Уникальную позицию занимает точка зрения автора. Авторское сознание представляет собой некое целое единство, в котором совмещены множества различных позиций. «Сознание автора есть сознание сознания, то есть объемлющее сознание героя и его мир сознание, объемлющее и завершающее это сознание героя моментами, принципиально трансгрессионными ему самому, которые, будучи имманентными, сделали бы фальшивым это сознание. Автор не только видит и знает все то, что видит и знает каждый герой в отдельности и все герои вместе, но и больше их...» [2:14]. Но если автор «видит» со всех сторон и героя и все обстоятельства его жизни, то герой не обладает такой визуальностью. Он, его сознание, окружено абсолютно все знающим сознанием автора, но самому ему не вполне видны даже собственные поступки со стороны. Перед ним открывается только лишь возможность увидеть мир и себя в нем. В этом незавершенность позиции героя, позволяющая ему «жить» в пространстве произведения. «... Чтобы жить, надо быть незавершенным, открытым для себя, надо ценностно еще предстоять себе, не совпадать со своею наличностью» [2: 14]. Таким образом, при изучении литературного произведения эмоци-

онально-личностная идентификация с позицией автора создает наиболее благоприятные условия в восприятии социальной и культурной реальности. По М.М. Бахтину, точка зрения, пространственная или временная позиция личности, всегда имеет ценностное наполнение. Позиции моего «Я» и Другого связаны со способностью оценивать, определять аксиологический смысл того или иного предмета. Именно наша оценка, наше отношение к событию, личности, предмету во многом формирует их. «То, что мы в жизни, в познании и в поступке называем определенным предметом, обретает свою определенность, свой лик лишь в нашем отношении к нему: наше отношение определяет предмет и его структуру, но не обратно...» [2: 5]. Но такой созидательный характер наша точка зрения приобретает лишь в том случае, если она связана с принципиальной позицией наблюдающего. Если же это отношение к вещам оказывается случайным, «когда мы отходим от своего принципиального отношения к вещам и миру, определенность предмета противостоит нам как что-то чужое и независимое и начинает разлагаться и мы сами подпадаем господству случайного, теряем себя, теряем и устойчивую определенность мира» [2: 8]. У М.М. Бахтина эту принципиальную точку зрения может занимать автор произведения. Не автор-человек, а автор-творец, создатель цельного и многообразного художественного мира литературного произведения.

Таким образом, понятие «точка зрения» непосредственно связана с личностью, обладающей способностью видеть мир и себя в нем, оценивать окружающую реальность, рассматривать ценности своего «Я» в контексте культуры. Формирование «точки зрения» в сущности совпадает с процессом формирования субъекта культуры, который выражается в способности индивида усваивать духовные ценности, отождествляться с идеалом. Соответственно объекты отождествления, к которым стремится личность, содержатся в высокохудожественных произведениях искусства.

Список литературы

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
3. Бахтин М.М. Собрание сочинений в 7 т. – Т. 5. – М., 1996.
4. Шоттер Дж. М.М. Бахтин и Л.С. Выготский: интериоризация как феномен границы // Вопросы психологии. – 1996. – № 6.
5. Успенский Б.А. Семиотика искусства. – М., 1995.
6. Субботский Е.В. Индивидуальное сознание как система реальностей // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева. – М., 1999.
7. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
8. Столин В.В., Визгина А.В. Внутренний диалог и самоотношение // Психологический журнал. – 1980. – № 6.

КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕГРАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

А.А. Демчук, г. Ставрополь

Особенностью современного общества являются сближение стран и народов, усиление их взаимодействия, поликультурализм, глобализация мира в целом, что обуславливает изменения в образовании, которому предстоит решить сложную задачу подготовки молодежи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, к диалогу и межкультурному взаимодействию.

Совершенно очевидно, что в настоящее время проблема поликультурности приобретает особую актуальность и привлекает внимание отечественных педагогов. В этом направлении особую значимость представляют исследования А.Г. Асмолова, Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюка, М.Н. Кузьмина, С.В. Кульневича, И.С. Кона, З.А. Мальковой, В.В. Макаева, Л.С. Миллер, В.А. Петровского, Л.Л. Супруновой, Е.Н. Шиянова и др.

Современное поликультурное образование призвано заложить гражданское начало в человеке, сформировать у него умение жить в гармонии с другими народами и нациями, пробудить в нем совесть, выработать стремление к самосовершенствованию и самообразованию, к обогащению своего духовного, морально-нравственного статуса современного человека, способного возродить культуру, экономику и изменить окружающую действительность к лучшему.

Становится совершенно очевидным, что в раскрытии сущности поликультурной образовательной среды базовым понятием выступает категория «культура». Современные педагогические реалии требуют, с одной стороны, учета в образовании этнокультурного фактора, с другой – создания условий для познания культуры других народов, воспитания толерантных отношений между людьми, принадлежащими к различным этносам, конфессиям, расам. При этом наблюдается огромный разброс в толковании учеными понятия культура (существует несколько сотен различных ее определений), что вызывает трудности и в раскрытии понятия поликультурная образовательная среда. Так, в научной литературе, словарях это понятие трактуется как:

- система представлений о мире, ценностях, нормах и общих правилах поведения людей, связанных определенным образом жизни;
- стержень, вокруг которого складывается ценностная ориентация человека как система его ценностей;
- активная творческая жизнедеятельность людей по освоению мира;
- специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности [4].

Отечественные культурологи М.С. Каган, Б.С. Ерасов и другие выделяют три компонента в общем понятии культура: материальный, художественный, духовный.

С первых же мгновений своей жизни человек погружается в специфическую культурную традицию, покинуть которую почти невозможно. В то же время классическое образование не способно воздействовать на уже сложившиеся исторически закреплённые традиции, в том числе семейные, или на сформированные органические структуры учащихся. Поэтому поликультурная образовательная среда призвана помочь точнее учитывать особенности учащихся в их культурной идентификации, способствовать более успешной их адаптации в инокультурную среду посредством образования.

В словаре С.И. Ожегова «Среда – 1. Окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов. 2. Окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий».

Под *поликультурной средой* обычно понимают такое образовательное пространство, в котором проживают и обучаются студенты разной этнолингвистической, религиозной и социо-экономической принадлежности. Поликультурная среда представляет собой ту многонациональную среду обитания человека, а также совокупность людей и отношений, в которые вступает человек, общаясь на любом другом, в отличие от его родного, языке в поликультурном обществе (А.В. Баталова).

Высшей ценностью поликультурной образовательной среды является человек, личность учащегося, а главный смысл и цель образования связаны с его развитием, социально-педагогической защитой, поддержкой индивидуальности, ненасильственным культуросообразным воспитанием, созданием условий для творческой самореализации.

К сожалению, региональный аспект особенностей поликультурного образовательного пространства Северного Кавказа характеризуется разрушением традиционной инфраструктуры и экологии детства; вовлечением взрослых и детей в военные и межнациональные конфликты; оттоком населения с мест событий; появлением большого количества беженцев; изменением контингента учащихся практически в общем и профессиональном образовании в направлении усиления его неоднородности по национальному составу, культурной и религиозной принадлежности, уровню обученности и воспитанности; смешением различных культур, языков, менталитетов, религий.

Нами было проведено анкетирование студентов 1-2 курсов Ставропольского государственного аграрного университета (187 респондентов), в ходе которого выявлен национальный состав студентов: русские – 142, армяне – 12, карачаевцы – 6, черкесы – 3, украинцы – 8, ногайцы – 3, дагестанцы – 5, не определились – 8 человек.

На вопрос «В каком вузе Вы хотели бы обучаться?» студенты ответили следующим образом: в многонациональном – 25%, в мононациональном – 8%, не задумывался – 14%, для меня это не играет роли – 53 %.

Студенты предпочитают проводить свободное время в компании сверстников: только своей национальности – в 22 случаях (12 %), разных

национальностей – 19 (10 %), национальность не влияет на выбор круга общения – (78 %).

Как следует из приведенных данных студенческая молодежь в большинстве случаев не выбирает друзей и компании по национальному признаку, предпочитает обучаться в многонациональных вузах, что свидетельствует о готовности взаимодействовать с представителями различных культур и жить в поликультурном мире.

На наш взгляд, в поликультурной образовательной среде особую значимость имеет коммуникативно-интеграционная функция, которая обеспечивает объединение учащихся разных этнических, социальных, национальных групп, их идентификацию посредством интеграции различных культур. При этом культурные, этнические, национальные различия студентов затрудняют их общение, мешают их взаимопониманию, порождают трудности для адаптации молодежи в поликультурной среде. Коммуникативно-интеграционная функция поликультурной образовательной среды направлена не на стирание культурных различий студентов, а на объединение их в рамках межкультурной коммуникации.

Поликультурная образовательная среда обеспечивает диалог культур, интеграцию знаний в целостную картину мира, культурную рефлексию, саморегуляцию, жизнетворчество, саморазвитие, правильность принятия решений в ситуациях выбора.

Включение в национально-региональный компонент учебного плана интегрированных курсов культуры, истории, религии, искусства народов определенного региона помогает понять взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимообогащение культурно-исторического опыта различных этнонациональных общностей, выявить его общечеловеческий потенциал. Ведь в условиях экономической интеграции, когда усиленно ведется освоение природных богатств, когда происходят самые большие миграционные процессы, важную роль играет интеграция в области образования и культуры.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования (Бондаревская Е.В., Кульневич С.В [1], Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. [2]) позволил сделать нам вывод о том, что педагогическое обеспечение реализации коммуникативно-интеграционной функции поликультурной образовательной среды осуществляется посредством:

- интеграции культур в системе поликультурной образовательной среды, воспитания коммуникативных умения студентов;
- формирования у студентов позитивной Я-концепции, социальной активности, уверенности в своих силах, способностей к самовыражению, самоактуализации, самопрезентации;
- выработки умений вступать в диалог, слушать и говорить, умений спорить, не ссорясь в поисках истин;
- воспитания в них чувств толерантности, отзывчивости, открытости, доброжелательности, терпимости;

- формирования у учащейся молодежи умений разбираться в своем внутреннем мире, выработки навыков самоанализа, самокорректировки, идентификации личности в поликультурной среде;
- выработки у учащихся способностей к плюралистическому разрешению споров и конфликтов;
- культивирования у молодежи симпатии к себе и другим людям.

Таким образом, реальными условиями развития, мировой, федеральной и региональной доктрин поликультурного образования являются: наличие полукультурной образовательной среды, что предполагает широкое использование разнообразных культурных ценностей, учет национальных традиций в воспитании и обучении, когда действует принцип национально-культурной сообразности, позволяющей создавать условия для формирования культурной идентичности личности; создание новой, гуманной, разнообразной и сложной культурной среды для развития личности; формирование планетарного мировоззрения и глобализма; освоение общечеловеческих ценностей мировой, национальной и этнической культур с использованием современных технологий межкультурного взаимодействия. Именно благодаря новым изысканиям педагогической науки (инноваций, передовой педагогический опыт, творчество) происходят создание и накопление традиций и технологий поликультурной образовательной среды, способной вывести общество и образование из кризиса.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-н/Д.: «Учитель», 1999.
2. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. – Москва-Ростов-на-Дону, 2004.
3. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2003.
4. Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.
5. Миллер Л.С. Формирование гуманистического мировоззрения студентов в поликультурной образовательной среде // Вестник университета. – 2007. – № 8: Серия «Социология и управление персоналом».

ГУМАНИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

И.В. Козырева, г. Ставрополь

Гуманистическая цель образования предполагает пересмотр его содержания. Оно должно включать не только новейшую научно-техническую информацию, но и гуманитарные личностно развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение

к миру и человеку в нём, а также систему нравственно-эстетических чувств, определяющих поведение личности в разнообразных жизненных ситуациях. Следовательно, человек как самоцель развития, как критерий оценки социальных процессов представляет собой гуманистический идеал происходящих в социуме преобразований. По своим целевым функциям гуманизация образования является условием гармоничного развития личности и предполагает реально функционирующую систему, обеспечивающую единство непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития человека [1: 21].

Переориентация современной педагогики на человека и его развитие, возрождение гуманистической традиции являются важнейшими задачами, поставленными самой жизнью. Смена парадигмы современного образования – гуманизации всех сфер жизнедеятельности человека – делает актуальной проблему развития личности. Эффективное развитие личности возможно только в процессе овладения окружающей действительностью, опытом предшествующих поколений, культурой, собственным положительным опытом общественных отношений.

Гуманизация – ключевой элемент нового педагогического мышления, утверждающего полисубъектную сущность образовательного процесса [2: 242]. Основным смыслом образования в этом случае становится развитие личности. Мера этого развития провозглашается главным результатом образования, критерием качества работы учителя, преподавателя среднего и высшего профессионального образования, руководителя образовательного учреждения, образовательного учреждения в целом. Такой подход обращает образовательное учреждение любого звена – дошкольного – школьного – среднего специального – высшего – послевузовского к личности, к её внутреннему миру, где таятся еще не развитые способности и возможности, нравственные потенции. Цель образовательного учреждения любого уровня – вызвать к жизни эти внутренние силы и возможности, использовать их для более полного и свободного развития личности.

Смена образовательной парадигмы детерминировала изменения и в системе музыкального образования. Гуманизация музыкального образования предполагает, прежде всего, большое внимание к развитию творческих способностей учащихся и студентов, лучших их личностных качеств. При этом формирование музыкальных знаний, навыков и умений в настоящий момент не является самоцелью [2: 67]. В контексте гуманистических идей главной задачей музыкального образования является воспитание творческой личности с развитым музыкальным вкусом, способную посредством музыки реализовать свой потенциал. Способствовать решению данной задачи должна специальным образом организованная музыкальная среда.

Как отмечает И.В. Прокофьева, «современное образование требует от педагога, преподающего предметы искусства, овладения теорией и практикой художественно – педагогической деятельности, поскольку его задача – помочь становлению эмоционально – ценностного отношения учащихся к себе, другим и миру в целом на основе развития фунда-

ментальных человеческих способностей – «искусства думать», «искусства чувствовать», «искусства слышать» [4: 67].

В современных педагогических теориях достаточно широко рассматриваются вопросы развития в учениках, студентах способности ориентироваться в постоянно усложняющихся условиях жизни, организовывать и реализовывать свою жизнедеятельность как жизнетворчество, а также проблемы формирования и развития самосознания, саморазвития, самоактуализации учащихся. В настоящее время они выходят на первый план и в музыкальной педагогике (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, И.В. Арановская, Л.Г. Арчажникова, Д.Б. Кабалевский, А.А. Мелик-Пашаев, В.В. Крюкова, И.В. Кузьменко и др.). Художественно-педагогический процесс в условиях музыкального образования позволяет создать условия для воплощения человеком самого себя: своих мироощущений, мыслей, чувств и их познания. Если этот процесс организован так, что вызван эмоциональный отклик учащегося или студента, задействовано его воображение, «включены» механизмы идентификации, интериоризации, рефлексии, сравнения и сопоставления, а учебная деятельность строится с учетом «зон ближайшего развития», то в таком процессе созданы реальные условия для выработки личного способа отношений к миру, другим людям, самому себе [3: 45].

Предметом антропологической науки является человек в его различных проявлениях, столь различных, что подчас требуется признать необходимость совместных усилий различных специалистов, чтобы хоть как-то охватить предмет исследования в целом.

Антропология сегодня это не только наука, это знак, маркер состояния сознания современного человека, замкнувшегося в решении многих проблем, как научных, так и жизненных на самого себя. Можно сказать, что самой большой проблемой для человеческого познания стал сам его носитель, человек. Он и объект и субъект тех, ощущаемых как самые насущно необходимые сейчас, знаний. Изучая музыкальную психологию и психологию музыкального образования, лучше знать об этой культурно-психологической тенденции, чтобы отделять в потоке жизненной и обучающей информации сущностные антропологические массивы и отдельно-путешествующие ярлыки. Впрочем, это тоже черта современности, обозначенной философами как постмодернистское сознание современной культуры. Так что все знания, все ведомые человеку явления, все его действия в культурном пространстве – антропологичны, т.е. раскрывают суть человека и показывают ему самого себя [3].

Антропологический подход к музыкальной психологии и психологии музыкального образования означает рассмотрение их частных научных (и учебных) проблем сквозь призму этого многогранника, то есть этот подход будирует мысль – научный поиск и воображение теоретиков и практиков – в векторах, ищущих смысл: как то естественно-научное объяснение появления и современных форм звукосимволического плана выражения человека (что есть музыка), взаимопорождения форм му-

зыкальной культуры и музыкального сознания, антропологических открытий в самих текстах и явлениях музыкальной культуры. Сразу поясним, что сердцевиной антропологических интересов и изысканий в культуре от века является сравнение себя, своей культуры и традиции, своих ценностей и норм, своей музыки и методов обучения ей с другими, непохожими на Свое. Осознание различий и общности между своим и чужим позволяет отразить антропологическую стратегию своей культуры, своего образования, своей жизни в музыке.

Целостный антропологический подход побуждает нас к введению в качестве основных таких категорий и единиц анализа музыкально-психического акта как пребывание и переживание – основных состояний интонирующего сознания.

Привитие будущим музыкантам-педагогам опыта антропологического самосознания в своей профессии задает тон нового уровня осмысления педагогических деяний, который включает такие мировоззренческие ориентиры как «внешняя и внутренняя музыкальная (звукосимволическая) реальность психики ребенка», «интонационно-символические манифестации личности», «архетип интонирующего сознания личности», «музыкально-символическая модель будущего в развитии ребенка», «интегрированность или расщепленность «Я», «живое или механическое движение в построении образа», «музыка как функциональный орган души» и т.д. Именно такие ориентиры необходимо актуализировать сейчас при построении концептуальной психолого-антропологической основы музыкального образования.

Список литературы

1. Новые ценности образования / Под ред. О.С. Газмана. – М., 1995.
2. Проблемы психологического воздействия. – Иваново, 1979.
3. Прокофьева И.В. Формирование готовности студентов вузов искусств и культуры к художественно-педагогической деятельности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2002.
4. Седунова Л.М. Музыкальная педагогика: проблемы и пути решения / Педагогика как наука и как учебный предмет: Тезисы докладов международной научно-практической конференции (26-28 сентября 2000 г.). – М., 2001.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т.И. Ланцова, г. Железноводск

Аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике. Гуманизация образования как один из принципов перестройки всей образовательной системы предполагает пересмотр содержания

тех областей науки, которые задействованы в воспроизводстве духовного потенциала человечества, направлена на обеспечение становления личности обучаемого, формирование его духовной сферы.

В реализации принципа гуманизации важнейшую роль играет музыкальное воспитание. Музыкальное воспитание – это сложный и многогранный процесс приобщения личности к музыкальной культуре общества, являющейся частью духовной культуры человечества в целом.

В нашем понимании аксиологический подход в музыкальном воспитании основан на восприятии ценностей, которые входят в структуру личности не извне, а изнутри, как собственный выбор и творческий процесс, в опоре на личностный опыт; направленность активности личности на принятие, осмысление, актуализацию и создание новых ценностей, составляющий музыкальную культуру человека [3: 111]. Он имеет три уровня:

Первый уровень – чувственно-логический предполагает эмоциональную мотивацию при формировании музыкально-слухового опыта, первично-интуитивное понимание ценностного содержания музыкального произведения, овладение способами музыкально-ценностной деятельности.

Второй уровень – духовно-практический характеризуется овладением способностями к эстетическому переживанию, эстетическим отношениям, эстетической оценке, эстетическому суждению [2: 315], музыкально-эстетической ценностной деятельности.

Третий уровень – музыкально-культурный предполагает способность к эстетическому наслаждению, сформированность ценностного мировоззрения и музыкально-эстетической культуры, готовность к музыкально-творческой ценностной воспитательной деятельности.

Анализ существующих программ и методик музыкального воспитания (Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. алиева, О.А. Апраксиной, Д.Б. Кабалевского и др.) привёл нас к следующим выводам: наблюдается диспропорция и разрыв между теоритическими формулировками целей, задач, условий и возможностями их практического применения, их методологической обоснованностью; существующие программы и методики не способствуют аксиологическому развитию личности ученика [1: 19]. Одна из причин этого заключается в отсутствии практического применения накопленных в психологии данных об условиях управления эмоционально-познавательной деятельностью учащихся, о формировании у них убеждений и ценностных ориентаций. Другая причина заключается в том, что не выделены рабочие признаки понятия аксиологический подход в музыкальном воспитании; не разработана система, психолого-педагогические и специальные музыкально-эстетические условия реализации аксиологического подхода в музыкальном воспитании, критерии и уровни готовности будущего учителя к реализации аксиологического подхода в музыкальном воспитании, младшего школьника.

Последовательность формирования готовности будущего учителя к реализации аксиологического подхода в музыкальном воспитании младшего школьника может быть представлена в виде модели. По нашему

мнению эта модель может включать ряд разделов: целевой, научно-определяющий, структурно-функциональный, методико-исследовательский и результативный.

Исходным положением модели в рамках нашего исследования выступает цель профессионально-педагогической подготовки будущего учителя к реализации аксиологического подхода в музыкальном воспитании младшего школьника.

Такое понимание места и роли аксиологического подхода в музыкальном воспитании требует изменение всей системы подготовки учителя музыки. Реализация аксиологического подхода в музыкальном воспитании младших школьников является составной частью реализации культурно-гуманистических функций образования. Основным смыслом музыкально-воспитательного процесса становится гармоничное развитие личности.

Список литературы

1. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. – М., 2008.
2. Каган М.С. Эстетика как философская наука. – СПб., 2002.
3. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. – Ростов н/Д., 2005.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ

М.Г. Луценко, г. Ставрополь

Музыкальное воспитание детей в семье имеет глубинные связи с содержанием общего воспитания подрастающего поколения [1].

Семейное воспитание сегодня – это создание родителями условий для свободного развития и сохранения духовного мира ребенка как основы его личностного формирования, культуры приобщения к духовным ценностям общества. Определяющую роль в гуманизации семейного воспитания играет искусство и, в частности, музыкальное. Значимость музыки для ребенка определяется тем, что музыкальная деятельность становится одним из ранних способов познания окружающего мира. Поэтому музыкальное воспитание оказывает существенное позитивное воздействие на нравственно-эстетическое развитие личности ребенка, его сознание, чувства и поведение. Это объясняется тем, что влияние музыки на нравственность молодого человека обусловлено взаимосвязью искусства и морали, как форм общественного сознания и духовно-практической деятельности личности.

Сегодня музыка ушла из семьи как фактор воспитания, что связано с несогласованностью семейного и школьного воспитания, пассивной позицией определенной части родителей и низким уровнем их педагогической культуры, недооценкой роли музыки в духовном становлении

личности ребенка. Этому также в немалой степени способствовало интенсивное развитие в средствах массовой коммуникации развлекательной индустрии, в которой музыка преподносится чаще в форме фонового, рекламного, развлекательного направления.

В педагогической теории и практике еще с 1917 года широко обсуждалась идея замены семейного воспитания общественным, что было связано с влиянием и распространением мнения об отмирании семьи при новом общественном строе.

Проблемы музыкального воспитания в те годы были подняты советскими музыковедами Б.В. Асафьевым и Б.Л. Яворским, а также основоположниками советской педагогики Н.К. Крупской, А.В. Луначарским, П.П. Блонским, С.Т. и В.Н. Шацкими, А.С. Макаренко, которые рассматривали музыкальное воспитание не только как путь развития эстетических чувств, представление о красоте и выработке эстетического вкуса, но и как важное средство развития духовного потенциала личности, нравственного совершенствования. Они проводили в жизнь идеи о незаменимости семейного воспитания, о необходимости сотрудничества школы и семьи. По нашему мнению в советский период воспитание ребенка в семье стало приобретать стихийный характер, отдаляясь от традиционного семейного воспитания [2].

М.С. Каган подчеркивал, что у человечества есть два величайших изобретения. Это изобретения культурного значения. Речь идет о семье и школе. Именно благодаря им человек становится культурным человеком. Автор далее подчеркивал: «Семья становится долговременной, прочной системой, ибо передача детям тех поведенческих программ, которые не передаются генетически, требует гораздо больше времени и труда; семья и должна создать наиболее благоприятные условия для того, чтобы ребенок начал усваивать опыт человеческого поведения, накопленный всей предшествующей историей человечества, а это может произойти лишь в прямом и длительном, многолетнем общении детей и родителей. Именно в семье начинается процесс очеловечивания ребенка, возвращения в нем человека, как всесторонне развитую личность. Именно семья использует возможности, предоставляемые культурой для того, чтобы формировать, с одной стороны, особенное в ребенке и, опираясь на его врожденные индивидуальные данные, выращивать его как индивидуальность, а не социальную функцию» [4: 115].

Таким образом, рассмотрение проблемы музыкального воспитания ребенка в семье свидетельствует о том, что традиции русской семьи в данном виде воспитания появлялись и развивались, их роль в системе социального воспитания возрастала, содержание, формы, и методы их организации обогащались, становились социально ценными по мере культурного развития общества, что позволяет сделать вывод о том, что в современных условиях России изменился статус семьи, ставшей важнейшим институтом воспитания музыкальной социализации ребенка.

Список литературы

1. Апраксина О.А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе / Под. Ред. О.А. Апраксиной. – М., 1948.
2. Каптерев П.Ф. История русской педагогики // Педагогика. – 1997. – №1.
3. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М., 1975.
4. Каган М.С. Музыка в мире искусств. – М., 1988.

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.В. Никитина, г. Ставрополь

Культуру личности составляет все то, что человек вырабатывает в себе, приобретает в жизни в обществе и под влиянием общества, при участии других людей, осваивая общественно-исторический опыт. Информационная культура – одна из составляющих общей культуры, представляющая собой совокупность информационного мировоззрения, системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную деятельность человека по удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием новых информационных технологий. Наличие информационной культуры является важным фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности человека, а также его социальной защищенности в информационном обществе.

Информационная культура в последнее время ассоциируется преимущественно с технико-технологическими аспектами информатизации, овладением навыками работы с персональным компьютером [2]. Формирование информационной культуры личности при таком подходе сводится лишь к ликвидации компьютерной безграмотности. Важность этого направления, безусловно, не вызывает сомнений, однако, имея локальный характер, оно не способно решить проблему формирования информационной культуры в целом.

Информационный мир принял многие черты традиционного человеческого общества, в том числе эксплуатацию, преступность, насилие и т.д. Влияние негативных факторов глобальной информатизации усиливают следующие обстоятельства:

- легкость включения в информационный социум (в том числе асоциальных элементов);
- анонимность членов информационного общества;
- сложность не только раскрытия, но и установления факта информационного преступления;
- быстрая смена лидеров и отсутствие долговременных устойчивых авторитетов информационного общения;
- высокий уровень абстракции межличностных отношений.

Указанные особенности взаимодействия членов современного информационного общества приводят к осознанию необходимости организации специального «информационно-этического образования» [3] (познания этических аспектов информационной деятельности), которое необходимо осуществлять уже в начальной школе: важно воспитать позитивное восприятие младшими школьниками компьютерных технологий как помощника в учебе, как инструмента творчества, самовыражения и развития.

Определим содержание и средства воспитания ценностных основ информационной культуры детей младшего школьного возраста.

По мнению Е.В. Бондаревской [1], воспитание должно строиться с учетом механизмов духовно-нравственного развития ребенка. В качестве такого механизма в младшем школьном возрасте выступает эмоционально-образное восприятие мира и ценностей культуры. Ориентиром содержания культурологического образования для данного возрастного периода выступают базовые общечеловеческие ценности, к которым традиционно относят добро, истину, красоту, здоровье, справедливость, общение.

Рассмотрим специфику проявления этих ценностей в информационной деятельности людей.

Добро. Категория добра многолика и находит свое отражение во многих сторонах информационной деятельности. Важным является осознание детьми запрета на использование компьютера и разнообразной информации во вред другим людям.

Истина. На каждого члена современного общества через СМИ и Интернет ежедневно обрушиваются потоки информации. Эта информация может быть необходимой и ненужной, актуальной и устаревшей, полезной и вредной, правдивой и недостоверной. Ориентация детей на поиск и использование актуальной и достоверной информации – необходимая составляющая воспитания информационной культуры. Истина как ценность находит также свое отражение в оценке компьютера как инструмента приобщения к накопленным обществом знаниям, собранным на электронных носителях – библиотеках, музеях, энциклопедиях, обучающих программах и т.д., а также инструмента познания себя, своих творческих способностей. Необходимо добиться понимания детьми того, что компьютер сам по себе не плох и не хорош, он лишь выполняет команды человека, и именно человек определяет его ценность или бесполезность и даже вредность.

Красота. Ценность многообразия представления, синонимичности информации, красота средств ее передачи должны стать содержанием воспитания информационной культуры детей младшего школьного возраста. Красота находит свое отражение и в эстетике оформления труда информационной (компьютерной) деятельности, в организации своего рабочего места.

Здоровье. Ценностная ориентация на санитарные нормы и правила работы за компьютером как здоровьесберегающих факторов – необходимая часть содержания воспитания информационной культуры младших школьников.

Справедливость. Категория справедливости находит свое отражение в признании ценности авторских прав на продукты информационной

деятельности человека (рисунки, тексты, программы и т.д.), признание права каждого человека на свое автономное личное информационное пространство, недоступность проникновения в него без согласия владельца.

Общение. Увеличение доли дистанционного общения посредством телефона, Интернета и уменьшение доли живого человеческого общения позволяют выделить как ценность «живое» общение между людьми.

Таким образом, в соответствии с разнообразными областями информационной деятельности человека, можно выделить следующие группы ценностей:

1. Ценности, позволяющие ориентироваться в информационном пространстве, влияющие на выбор источников информации: актуальность информации; достоверность информации; оперативность информации.

2. Ценности, определяющие характер использования компьютера: компьютер – средство взаимно обогащающего общения с миром; компьютер – средство самообразования; компьютер – средство творческого самовыражения.

3. Коммуникативные ценности: «живое» человеческое общение; этика сетевого общения.

4. Ценности, определяющие правовое поведение личности в информационном обществе: авторское право на информацию.

5. Эстетические ценности: гармония, красота.

6. Ценности здорового образа жизни: безопасность использования компьютера для физического и психического состояния человека.

В качестве средств воспитания ценностных основ информационной культуры детей младшего школьного возраста можно выделить следующие: ценностно-ориентированные воспитывающие ситуации, аксиотворчество, рефлексия.

Целью ценностно-ориентированных воспитывающих ситуаций является приобщение школьников к ценностям, составляющим аксиологические основы информационной культуры личности.

Средствами создания такого рода ситуаций выступают ценностно-ориентированные тексты, реальные факты из жизни, связанные с информационной (компьютерной) деятельностью, игра и театрализация.

Аксиотворчество (ценностное творчество), рассматривается как самостоятельный поиск и выражение ребенком ценностных смыслов в продукте собственного культурного творчества. Продуктом такого творчества выступает сформулированная мысль, рисунок, авторский текст (сказка, сочинение и т.д.).

Частое использование учителем ценностно-ориентированных воспитывающих ситуаций и заданий на аксиотворчество неоправданно, так как они, в случае грамотного подбора и организации, требуют глубокого и длительного осмысления.

Рефлексия – осознание школьниками процесса и результатов своей информационной деятельности, в том числе и аксиотворчества. Уже в

младшем школьном возрасте необходимо приучать детей осмысливать причины своих действий (удачных или неудачных) и формулировать их (графически, устно, письменно).

Человек, являющийся носителем информационной культуры, характеризуется как личность, обладающая целым комплексом знаний и умений в области информационно-коммуникационных технологий. Однако для успешной деятельности человека в условиях информационного общества наличия лишь этих, хотя и, безусловно, важных компонентов информационной культуры, недостаточно.

Аксиологический аспект образования и воспитания был важен во все времена. Сегодня же, когда образование пронизывает всю жизнь человека, а современные педагогические системы ориентированы на самообразование, значение ценностных отношений возрастает.

Система ценностных отношений человека к информации и средствам работы с ней является ядром информационной культуры личности, которое во многом определяет направленность и характер деятельности человека. Организовывать информационно-этическое образование необходимо уже в начальной школе. Ценностно-ориентированные воспитывающие ситуации приобщают участников образовательного процесса к общественно значимым и личностным ценностям, составляющим аксиологические основы информационной культуры личности. Задания на аксиотворчество направлены на ценностное осмысление ребенком предмета, процесса или явления и выражение открытой ценностной сущности в творческом продукте. Логическим завершением ценностно-творческой деятельности выступает рефлексия своих чувств в ходе выполнения задания, возникающих трудностей и способов их преодоления.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – №4.
2. Игнатьев В.И., Розанов Ф.И. Образование в информационную эпоху // Философия образования. – 2008. – №7.
3. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: «Эгвес», 2008.

МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ РЕБЁНКА 5-6 ЛЕТ

Л.Д. Овсяникова, г. Ставрополь

В условиях продолжающейся напряжённости социально-экономической, политической жизни страны перед современной семьёй встали многочисленные проблемы, одной из которых является материальное обеспечение благополучия детям. Но материальные блага не компенсируют родительского внимания и ласки, которые обеспечивают ребёнку, особенно в период дошкольного детства, условия для нормального, полноценного психи-

ческого развития. В результате общество сталкивается с проблемой эмоциональной нестабильности даже у детей дошкольного возраста (жестокость, агрессия и т.д.). Этому зачастую способствуют и средства массовой информации (особенно телевидение). В современных детских передачах и мультфильмах все чаще стали появляться сцены насилия, воспевания денег, жадности и т.д. Ярким свидетельством проявления детской эмоциональной нестабильности являются «новые» игры, в которых дети нередко «убивают» друг друга, дерутся, воюют и даже «пытают».

Проблема эмоциональной неуравновешенности ребёнка приводит к серьёзным последствиям, а именно: — к отсутствию инициативы в общении, к низкому уровню чуткости, эгоцентризму, к заострению собственных обид и неудач, к непониманию эмоционального состояния других людей, к неадекватному эмоциональному реагированию, к отсутствию способности к самоконтролю и произвольной регуляции поведения и действий и т.д.

В связи с вышесказанным можно в полной мере говорить о том, что проблема коррекции эмоционального состояния детей дошкольного возраста актуальна и своевременна, в связи с чем, современная психолого-педагогическая наука находится в поиске наиболее эффективных средств её разрешения. Отсюда обращение к многовековой истории использования музыки в решении задачи коррекции детских эмоций постепенно занимает одно из приоритетных мест и в дошкольные учреждения вводится пусть осторожно, небольшой «дозировкой» музыкотерапия. Это, в конечном счёте, должно способствовать решению задачи воспитания физически, психически здоровых детей; задачи развития в детях эмпатии, способности быть открытыми к окружающему их Миру.

Начиная с древних времен, наука накопила огромное количество сведений о влиянии музыки на психику человека. Древнегреческие философы сходились на мнении, что музыка способна оказывать влияние на этическую и психическую сторону души благодаря мощному эмоциональному воздействию, вытекающему из природы ее выразительности. Психотерапевтические и развивающие функции музыкального искусства заключаются в самой его природе.

Сегодня терапевтическое влияние музыки не оспаривается никем. Музыка, сопутствует человеку с первых дней жизни. Влияние музыки связано, прежде всего, с ее огромными возможностями эмоционально-позитивного восприятия мира, оптимистического мировоззрения, что особенно важно в детском возрасте, когда эмоции являются важнейшими генетическими формами регуляции поведения ребенка, формирования всех сторон его личности. С помощью музыкальных произведений ребенок эмоционально познает мир и себя. Он находит в музыке отзвуки того, что пережил, прочувствовал.

Но, несмотря на широкий круг исследований (Б. Спиноза, Ж.Ж. Руссо, Г.Ф. Гегель, А. Шопенгауэр, Б.Т. Лихачев, М.Ш. Бонфельд, Г. Гельмгольц, В.М. Бехтерев, В. Леви, Е.В. Назайкинский, А.Н. Леонтьев, С.Н. Беляева-Экземплярская, В.И. Петрушин, М.Л. Лазарев и др.) до сих

пор приоритет в вопросах изучения возможностей и функций музыки принадлежал психологии, физиологии, биологии. При анализе педагогической литературы удалось встретить лишь некоторое количество исследований по проблеме воздействия музыки на протекание психических и умственных процессов ребенка. Как правило, во всех этих работах речь идет о восприятии музыки. Однако огромное значение развития учебных навыков, психических и умственных процессов имеет не только процесс восприятия музыки, но также и пение, танцевальная деятельность и игра на музыкальных инструментах.

Большое количество медицинских и психологических исследований подтверждает положительное воздействие любого вида музыкальной деятельности на функции дыхания и кровообращения; в результате музыкального воздействия повышается чувствительность не только слуховых, но и зрительных анализаторов, улучшаются психические процессы внимания, восприятия, запоминания, регулируются обменные процессы, снижается уровень тревожности.

В старшем дошкольном возрасте происходит развитие эстетико-когнитивных и эстетико – творческих способностей, активно развивается любознательность, развивается способность к целостному видению предметов, развивается способность определять эмоциональное состояние человека, налаживается вокально-слуховая координация.

По данным исследований Е.М. Торшиловой и Т.В. Морозовой [5] у детей после пяти лет при неправильной организации педагогического процесса происходит снижение восприятия мира прекрасного и спад в эмоциональной активности. Таким образом, если до шести лет у ребенка не будет сформирована эмоционально-эстетическая способность к миру, эмоциональная сфера разрушается [6].

В современной науке существует довольно много определений понятия «музыкотерапия». А.С. Ключев рассматривает музыкотерапию как систему психосоматической регуляции функций организма человека, имея в виду одновременное влияние акустических волн, организованных в музыкальную структуру, на психоэмоциональную, духовную сферу человека и непосредственно на поверхность тела и внутренние органы [2].

В 1950 г. в США были созданы Национальная ассоциация музыкальной терапии. [1] С 1993 года музыкотерапия стала одним из самых популярных способов лечения и коррекции в США. Американский учёный Г.Шоу объясняет влияние музыки на здоровье воздействием вибрации звуков. Человек поглощает музыкальную энергию, и она нормализует ритм дыхания, пульс, давление, температуру, снимает мышечное и эмоциональное напряжение [4].

Доказано, что музыка может стимулировать интеллектуальную деятельность. В 90-е годы весьма широкое распространение получило открытие так называемого «эффекта Моцарта», которое заключается в том, что кратковременное прослушивание музыки Моцарта улучшает эмоциональный настрой человека и повышает показатели интеллекта (И.

Раушер, Г. Шоу, Калифорнийский университет). Ученые экспериментально выявили, что музыка Моцарта благоприятно влияет на речевые центры коры головного мозга детей.

Лечебные и коррекционные свойства музыки никак не связаны с ее эстетической ценностью. Есть “плохая”, с точки зрения высокого искусства, но безвредная музыка. А есть музыка великих композиторов, отрицательно влияющая на психику и здоровье человека.

Музыка, которую можно назвать вредной, отличается частым диссонансом, отсутствием формы, нерегулярностью ритмов. Например, рок-музыка воздействует ультра – и инфразвуками, которые мы не слышим, но их воспринимают наши органы, и это может действовать разрушающе на мозг по принципу “25-го кадра”. Рок-музыка способна подтолкнуть психику человека к саморазрушению [4].

Есть еще один тип музыки, который можно безопасно и с великолепными результатами использовать во всех случаях. Это детская и народная музыка. Она вызывает из памяти человека образ матери-ребенка и предлагает временную безопасность.

Сегодня музыкотерапия имеет ряд преимуществ перед вербальными видами терапии:

- во-первых, оказывает огромное эмоциональное воздействие на человека, и это воздействие не зависит от возраста, образования, интеллектуального развития;

- во-вторых, музыка воздействует как мощный стимул коммуникации и интеграции; (например, музыкотерапию, возможно, использовать с детьми, страдающими аутизмом).

- в-третьих, музыка несет в себе воспитательную функцию. Музыка отражает определенные жизненные моменты, усиливает их эмоциональное восприятие, создает особенное отношение к ним.

Американские исследователи X.Leng, G. Shaw считают, что мозг человека с момента рождения способен к восприятию музыки, и она является своего рода предъязыком. Ими продемонстрирована польза музыкального обучения с раннего детства и даже грудного возраста для тренировки некоторых специфических высших когнитивных функций. Ранний музыкальный опыт, а также музыкальная деятельность (пение, движение под музыку, музицирование, слушание музыки и т.д.) открывают доступ к врожденным механизмам, ответственным за восприятие, понимание музыки и расширяет использование этих механизмов для образования других высших функций мозга [4].

Современная наука констатирует: приятные эмоции, вызываемые мелодиями, повышают активность коры головного мозга детей, улучшают обмен веществ, стимулируют дыхание и кровообращение. Положительные эмоциональные переживания во время звучания приятных слуху музыкальных произведений усиливают внимание ребят, а также тонизируют центральную нервную систему [4].

Однако музыка может проникать в организм детей не только через органы слуха, но и через кожу. Выявлено, что музыка – это поток звуковых волн, и кожа воспринимает его в широком диапазоне. Музыка-терапия позволяет добиться успехов в лечении различного рода психических расстройств: психозов (в сочетании с психотропными средствами), депрессивных состояний. Хорошо она помогает и в терапии многих психосоматических заболеваний.

Основываясь на вышесказанном, можно предположить, что музыкальная терапия может стать эффективным методом лечения многих видов неврозов, которые сегодня все больше поражают не только взрослых, но и детей.

Психофизиологическое развитие ребёнка – дошкольника отличается необычайным разнообразием и динамичностью. В современной системе образования, развития и воспитания детей важное место занимает искусство.

Трудно переоценить роль музыки в эстетико-эмоциональном развитии детей, у них обостряется восприимчивость ко всему миру эстетических ценностей, к прекрасному в жизни и искусстве. Дети учатся не только правильно, но и эмоционально, выразительно выполнять танцевальные движения, петь, передавая характер музыки и смысл текста. Все виды музыкальной деятельности – восприятие музыкальных произведений, их исполнение, создание – по своему психологическому механизму связаны с развитием воображения и творчества.

Музыка может выступать как метод положительной эмоциональной стимуляции, который направлен на пробуждение интереса к излагаемому материалу, удивлению, любопытству. Исследование В.П. Петрушина показывает, что инструментальная музыка разного характера стимулирует воображение и способствует созданию перспективных рассказов [4].

В результате музыкального воздействия повышается чувствительность не только слухового, но и зрительного анализаторов, в целом оптимизируются функции мозга ребёнка, улучшается регуляция произвольных движений, ускоряется переработка информации, повышается умственная работоспособность [4].

Таким образом, резюмируя вышесказанное, можно вполне уверенно утверждать, что музыкальное воспитание детей очень тесно связано с их развитием, как интеллектуальным, эмоциональным так и духовно-нравственным. В процессе приобретения ребенком социального музыкального опыта выявляются и развиваются его способности на основе природных задатков; формируются интересы, склонности к музыке; возникает эмоциональная отзывчивость.

Использование музыкотерапии в педагогическом процессе при работе с детьми старшего дошкольного возраста, безусловно, связано с решением основных задач педагогической практики: образования, развития и воспитания человека. Причём важно иметь в виду, что особенностью музыкотерапевтической работы в условиях ДОУ является то, что она может проводиться как с больными детьми, т.е. детьми, имеющими подтвер-

ждённый врачами диагноз заболевания, так и со здоровыми. В последнем случае лечебное воздействие музыки на организм выражается в гармонизации их внутренних интересов, потребностей, влечений и т.п. и на этой основе – общей оптимизации их жизненных сил. В этом случае музыка оказывается лечебным фактором, призванным не столько способствовать лечению конкретных заболеваний человека, сколько активизировать его эмоциональную сферу, повысить жизненный тонус.

Список литературы

1. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. – М., 2001.
2. Выгодский Л.С. Психология искусства. – М., 1965.
3. Козлов В.И., Буйлин В.А. Лазеротерапия с применением АЛТ. – М., 2006.
4. Сайт Интернет: ennady Garin shineft.narod.ru; www.home-edu.ru
5. Торшилов Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей у детей 3-7 лет. – М., 1993.
6. Шумакова А.В. Программа «Мир музыки и ребёнок в нём». Ставрополь, 1997.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ ДЕТСТВА

И.Н. Острикова, г. Ставрополь

За простым пониманием детства скрывается непознанность и необъяснимость этого феномена. Наука предпринимает многочисленные попытки изучить и объяснить детство с различных точек зрения: философской, культурологической и педагогической, этнографической, социологической, экологической. Каждая из этих наук имеет свой уникальный багаж знания о детстве, который в перспективе обязательно будет обобщён и позволит приблизиться к пониманию данного феномена в развитии человечества.

В истории существовали разные типы отношения взрослых к детству: первобытный инфантицид; восприятие детей как материал, пригодный для любых взрослых преобразований детской природы; преувеличение роли правильно организованного воспитания в эпоху Просвещения; социализация ребёнка – из «верхов» и «низов» общества 19 в.; помощь и поддержка детства при сохранении индивидуальности ребёнка во второй половине – конце 20 в. [1: 8].

Постижение смысла феномена детства и его самоценности, т.е. понимание того, ради чего каждому человеку дано детство, – важнейшая задача для педагога. Её решение позволяет обрести смысл и индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности, определить приоритетные задачи воспитания и развития дошкольника, в том

числе задачи музыкального воспитания и развития, ценностные основания педагогического взаимодействия с ребёнком.

В психолого-педагогической науке сегодня существуют фундаментальные авторские концепции, объясняющие феномен детства. Их рождение произошло в 20 веке.

Концепция Д.Б. Эльконина рассматривает природу детства в контексте конкретно-исторических условий, которые определяют развитие, закономерности, своеобразие и характер изменений детства. Рассматривая детство в качестве социально-психологического явления в жизнедеятельности человека, учёный определяет его как необходимое условие для приобретения личностью человеческих способов удовлетворения органических, социальных, духовных потребностей. Огромная потенциальная сила детства заключается в овладении ребёнком человеческой культурой. Овладеть духовными и практическими способами человеческих отношений к миру ребёнок может только с помощью взрослых и во взаимосвязи с ними. Ценность феномена детства, по мнению Д.Б. Эльконина, заключается в присвоении богатств родовой культуры, и в ходе этого присвоения осуществляется развитие человека [1: 8].

Концепция Д.И. Фельдштейна рассматривает детство как особое явление социального мира, которое учёный определяет функционально, содержательно и сущностно.

Функционально: детство – объективно необходимое состояние в динамической системе общества, состояние процесса вызревания подрастающего поколения к воспроизводству будущего общества.

Содержательно: детство – это процесс постоянного физического роста, накопления психических новообразований, освоения социального пространства, рефлексии всех отношений в этом пространстве, определения в нём себя, собственной самоорганизации, которая происходит в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах ребёнка со взрослым сообществом и другими детьми.

Сущностно: детство представляет собой особое состояние социального развития, когда биологические закономерности, связанные с возрастными изменениями ребёнка, в значительной степени проявляют своё действие, «подчиняясь» во всё большей степени регулируемому и определяющему действию социального [1: 9].

Данная концепция находит своё отражение в концепции Ш.А. Амонашвили. Автор определяет детство как безграничность и неповторимость, как особую миссию для себя и для людей. «Ребёнок со своей миссией – это значит, что каждый ребёнок есть неповторимость и наделён от Природы особым, тоже неповторимым, сочетанием возможностей, способностей. Рождение любого ребёнка не есть случайность. Люди, окружающие его, нуждались в нём. Может быть, в нём нуждалось и целое поколение, целое общество, даже прошлые и будущие поколения» [1: 10].

В концепции В.Т. Кудрявцева уникальность человеческого детства заключается в особом месте детства в социокультурной системе. Именно дет-

ство, по мнению учёного, определяет бытие культурного целого и судьбу отдельного индивида. Следуя утверждению В.И. Вернадского, определяющего детство как «планетное» явление, исследователь рассматривает детство как «макрокосмологию». Ценность детства, по мнению В.Т. Кудрявцева, заключается в развивающей взаимодействии культуры и детства как сферы самой культуры. Отсюда исходят две взаимодополняющие задачи, которые решает ребёнок, – культуроосвоение и культуросозидание. Эти же задачи решает и взрослый, поддерживающий и обогащающий уникальный опыт взаимодействия ребёнка с культурой. Результатом их решения для детей и для педагога будет субкультура детства [1: 10].

Идею понимания детства ради становления детской субкультуры разделяют и разрабатывают исследователи В.В. Абраменкова, М.С. Каган, Р.М. Чумичева и др. Рассматривая природу культуры детства, М.С. Каган определяет её как состоящую из двух слоёв. Один из них – сама субкультура детства: среда, окружение, культурные формы, создаваемые взрослыми для ребёнка. Второй – проявление детской субкультуры, т.е. формы собственной деятельности ребёнка. В связи с этим детская субкультура в широком смысле – это всё, что создано человеческим обществом для детей и детьми. В более узком – это смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития [1: 11].

Таким образом, детство – это целый мир, в котором наиболее остро, ярко и «по-справедливому», «по-правдивому» (Р.М. Чумичева) функционируют нормы, правила, законы, ценности, которые дети демонстрируют взрослым посредством знаков, символов, слов, эмоционально-речевых восклицаний, воспоминаний и переживаний прошлого и настоящего, размышлений, надежд и чувств [3: 15].

Исходя из концепций, определяются задачи музыкального воспитания и развития детей, из которых отмечаем те, в которых находит отражение понимание самоценности детства в перечисленных авторских программах:

- содействие в возникновении и первоначальном проявлении музыкального вкуса, формирование у ребёнка оценочного отношения к музыкальным произведениям; развитие творческой активности во всех доступных детям видах музыкальной деятельности (по Н.А. Ветлугиной);

- формирование индивидуальной музыкальной культуры ребёнка; приобретение детьми системы опорных знаний, умений и способов музыкальной деятельности как условия музыкального самовоспитания и самообразования (по Ю.Б. Алиеву);

- осознание собственной личности и овладение искусством жизни через музыку; становление опыта общения через овладение языком музыки с раннего детства и его дальнейшее совершенствование; создание ощущения сопричастности с окружающим миром через музыкальные произведения, особенно спонтанные песни, подводящие ребёнка к

более естественному и простому познанию окружающей действительности (по Юн-Руар Бьеркволли);

– накопление ребёнком положительного эмоционального опыта посредством общения с музыкой; психологическая разрядка и психоэмоциональная комфортность существования дошкольника посредством музыкальных видов деятельности (по Н.А. Бергер);

– становление ребёнка как субъекта музыкальной деятельности путём решения задач музыкального образования (по А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунской);

– развитие музыкально-эстетического сопереживания как основы музыкально-эмоциональной культуры старших дошкольников (по Р.М. Чумичёвой, А.В. Шумаковой) [2: 27].

Анализ авторских концепций детства даёт возможность:

– обозначить приоритетность задач музыкального воспитания и развития ребёнка, т.е. получить ответы на вопросы: в чём заключается смысл общения ребёнка с музыкой, каковы результаты этого общения и в чём они будут выражаться?

– определиться в понимании феномена детства и его самоценности, т.е. ответить на вопрос: ради чего каждому человеку дано детство?

– выбрать наиболее привлекательную интерпретацию детства и в соответствии с ней оформить смысл и стиль предстоящей или реальной профессионально-педагогической деятельности, т.е. ответить на вопросы: зачем я педагог и для чего я в жизни ребёнка? Что для меня и для моих воспитанников станет удовлетворительным результатом профессиональной деятельности и каким образом его достичь? [2: 36].

Таким образом, концепции феномена детства являются теоретическими основами музыкального воспитания и развития детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. – М., 2005.

2. Праслова Г.А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста. – СПб., 2005.

3. Чумичева Р. Взаимодействие искусств в формировании личности старшего дошкольника. – Ростов н/Д., 1995.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВА ПРАВСТВЕННОГО ДОЛЖЕНСТВОВАНИЯ РЕБЕНКА

А.А. Сляднев, г. Ставрополь

До недавнего времени на первом плане морального вектора «человек-общество» стояло социальное долженствование, основанное на аб-

солютном подчинении индивида социуму. Современный этап нравственного развития российского общества характеризуется коренной трансформацией системы ценностей: не абстрактное «общественное благо», но человек с уникальной гаммой его потребностей – аксиологическая ось современного миропонимания. И вот уже на традиционную отечественную педагогику наклеены ярлыки авторитарной, «запретительной», педагогики «долженствования». Радикально «правые» сторонники педагогической инноватики подхватывают образовательную установку одного из видных психологов современности В.Д. Шадрикова: «Ребенок никому и ничего не должен! Его поведением двигают личностно значимые мотивы» [1: 69]. Их аргументы на первый взгляд достаточно убедительны. Например, В. Д. Шадриков обосновывает неэффективность запретительной педагогики на основе сравнения темпов развития человека на различных этапах его жизни. Отвечая на вопрос, почему в период от рождения до двух лет жизни человека его развитие столь стремительно, в контексте анализа отношения индивид-социум, он указывает следующую основную особенность. «Это период, когда ребенок еще не умеет говорить, что является большим благом для него. Взрослый не может ничего сказать ребенку, но он хорошо понимает, что у ребенка есть определенные потребности, которые тот может высказать не иначе как плачем. Не имея возможности побудить ребенка к действию словом, а также воздействовать на него словом, взрослый вынужден создавать условия, соответствующие потребностям ребенка в текущий момент жизни. В результате ребенок находится в обстановке, когда его поведение строится на основе собственной мотивации. Его действия направлены на удовлетворение собственных потребностей. Это “золотое время” в развитии ребенка. Нет ничего насильственного. Именно этот фактор и определяет высокую эффективность развития, которая уже никогда больше не достигается на последующих этапах жизни. Соединение мотивации и действия, направленного на ее удовлетворение, является необходимым условием научения и в раннем возрасте, когда взрослый руководствуется желаниями ребенка. Именно это позволяет достичь поразительных результатов в раннем периоде развития детей. Но проходят два года. Ребенок овладевает речью. Он уже может общаться с родителями. И мы, взрослые, совершаем первую ошибку – вступаем на роковую путь забвения потребностей ребенка. Организуя поведение ребенка, мы (родители) все чаще и чаще вместо создания условий для удовлетворения потребностей ребенка, говорим ему «можно и нельзя». Здесь мы еще исходим из потребностей ребенка, но уже ограничиваем их. И чем более взрослым становится ребенок, тем большие ограничения налагаются на его поведение. А внутри “нельзя” уже пробиваются ростки новых отношений. Переломным пунктом становится поступление в школу. Здесь четко и явственно на смену “хочу и нельзя” приходит суровое и сухое “должен”. Если в “нельзя” еще присутствует желание ребенка, его стремление к чему-то, хотя оно и ограничивается,

но не истребляется, не иссушается, то в суровом “должен” желанием пренебрегают, его стараются не замечать, а если и говорят, то, как о чем-то второстепенном. ... “Хочу” – “нельзя” – “должен” – вот три основы развития. И как показывает жизнь, на каждом последующем этапе эффективность развития снижается. ... Запретительная педагогика неэффективна по своей сути...» [там же: 68].

Мы преднамеренно цитировали достаточно большой фрагмент, чтобы не нарушить логику авторской аргументации, в которой мы находим некоторые противоречия.

Мы согласны с фразой: «...”хочу” – “нельзя” – “должен” – вот три основы развития...». Так как, отказываясь от этих основ в экзистенции, мы отрицаем социальную природу человека, который вне социума не может реализовать даже биологическую программу своего бытия. Как известно, любое живое существо, за исключением человека, будучи с момента своего рождения оторванным от себе подобных, в процессе онтогенеза проходит все стадии развития характерные для своего вида. Отказываясь от этих основ в педагогике, мы повторяем ошибки парадигмы «Свободного воспитания» Ж.Ж. Руссо, построенной на непонимании отношения «свобода – принуждение»: «Человек рожден свободным, и повсюду он в цепях». Но, во-первых, мы не согласны с тем, что на каждом последующем жизненном этапе темпы развития человека снижаются. По нашему мнению, нет таких универсальных критериев, с помощью которых можно было бы сравнивать темпоральность развития человека на каждом из его жизненных этапов. Едва ли, убедительна в этом контексте мысль Л.Н. Толстого, к которой апеллирует В.Д. Шадриков: «От меня до 5-летнего – один шаг; от 5-летнего до новорожденного – дистанция огромного размера» [2: 68]. В качестве контраргумента зададим вопрос. К какому заключению мы придем, если проанализируем аналогичный силлогизм: «От меня 5-летнего до 5-летнего Толстого – один шаг, от меня до Толстого дистанция огромного размера»?

Во-вторых, мы не согласны с тем, что педагогика «долженствования» не эффективна, так как если таковой считать советскую педагогику, то по своей продуктивности она на протяжении многих десятилетий признавалась ведущей в мире.

В-третьих, нам не ясно, почему педагогическая система, обеспечивающая пролонгированную устойчивость отношения «человек-общество» в течение длительного времени, сейчас признается бесчеловечной. Грамотно организованное в рамках дошкольного, школьного и профессионального образования долженствование обеспечивало социальную адаптацию и внутреннебесконфликтную ассимиляцию подавляющего большинства молодых людей в строго нормированную среду зрелой жизнедеятельности. Им удавалось избегать инфицирования такими ноогенными невротами как депрессия, экзистенциальный вакуум, нервно-психическое напряжение в связи с необходимостью долженствовать, которые сегодня признаются самыми распространенными психическими заболеваниями и прояв-

ляются в «тихом пьянстве» и наркомании. Более того, большинству молодых людей сегодня неведомы высшие чувства долженствования (такие как чувство долга, чувство национальной гордости, чувство патриотизма), стремление к которым побуждало поколения людей на ратные и трудовые подвиги. Российское общество балансирует на грани деструкции и примитивных, инструментальных чувств долженствования, таких как стыд, чувство вины, угрызения совести.

Выполненное нами теоретическое исследование убеждает, что снять выделенные противоречия удастся, если:

- развести понятия «потребность», «желание», «мотив» и «стремление»;
- признать долженствование атрибутом (обязательным условием) любой педагогической системы (если человек никому (ни богу, ни обществу, ни себе ...) и ничего не должен, — значит можно все!?!);
- в качестве первичного признака гуманности (эффективности) педагогической системы рассматривать не степень личностного развития человека, но степень усвоения им социальных ценностей (должного) как личностно-значимых (нравственных).

Наши теоретические позиции оппонируют первой мысли В.Д. Шадрикова: «Ребенок никому и ничего не должен!». Однако они не только фундируют вторую его теоретическую установку («Его поведением двигают личностно значимые мотивы»), но и операционализуют ее: педагогическое влияние на процесс становления мотива нравственного долженствования ребенка — гуманный способ поддержки его жизнедеятельности и развития.

Список литературы

1. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. — М.: Логос, 2001.

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ДВУЯЗЫЧНОМ ДЕТСКОМ САДУ

А.И. Улзытуева, г. Чита

Забайкальский край, как и многие регионы России, является полиэтническим. В Агинском Бурятском округе (АБО), входящем в Забайкальский край, буряты и русские составляют большую часть населения. Исследование Д.Б. Сундуевой свидетельствует о массовом бурятско-русском двуязычии в АБО. В данном исследовании отмечается, что «сферой наименьшего использования родного языка является общение с детьми» [3]. С этим высказыванием нельзя не согласиться. Проведенное нами анкетирование родителей детей, посещающих дошкольные образовательные учреждения в трех районах Агинского Бурятского округа, а также наблюдения за речью детей позволяют сделать вывод об имеющем место не только бурятско-русского двуязычии у дошкольников, но и рус-

ско-бурятском. Функциональное соотношение бурятского и русского языков в последние годы изменяется, возрастает число родителей, общающихся с детьми на двух языках (бурятском и русском). Однако в селах с преобладающим бурятским населением в детский сад поступают дети, почти не владеющие русским языком. Поселковые же ДОО посещают дети, у которых отмечается русско-бурятское двуязычие, у отдельных детей-бурят наблюдается слабое владение родным языком.

Неоднородность двуязычия диктует необходимость дифференцированного и индивидуализированного подходов к речевому развитию дошкольников в условиях билингвизма. Чрезвычайно актуальным при этом является положение, обоснованное Т.Б. Алексеевой: «Очень многое в существовании культуры и социума обусловлено тем, какие именно элементы из содержательного блока культуры войдут в систему воспитания и образования» [1: 49]

Условия билингвизма определяют специфику поликультурного воспитания, при котором происходит приобщение детей к сокровищам национальной, русской и мировой культуры, искусства, традиций и норм поведения различных народов, формирование целостной личности ребенка. Поликультурное воспитание осуществляется на всех этапах возрастного развития. Чем раньше дети попадают в сферу поликультурного воздействия, тем в большей степени формируется у детей дошкольного возраста духовно-нравственный потенциал, оказывается положительное влияние на развитие личности ребенка.

Обращение к народной культуре бурятского и русского народов как средству воспитания у детей толерантности, развития интереса к истории и культуре разных народов, формирования осознания ребенком своего национального «Я», расширения информационного поля и т.д. является очень важным условием и речевого развития детей в условиях двуязычия, и их социального развития.

Одним из основных подходов «Программы обучения речевому общению детей старшего дошкольного возраста в условиях двуязычия (бурятско-русского и русско-бурятского)» [3] является культурологический подход. Значимым является высказывание Т.Б. Алексеевой о том, что «сам собой процесс вхождения ребенка в культуру произойти не может» [1: 47], в становлении и формировании играет роль воспитание и образование, неоспоримо влияние дошкольного образования.

Проблема взаимодействия культуры, общества и образовательной деятельности в современном образовании является актуальной. Когда речь идет об образовательной среде, то имеется в виду влияние условий образования на обучающегося и, в свою очередь, влияние обучающегося на условия, в которых осуществляется образовательный процесс.

В двуязычном детском саду должны быть созданы специальные условия для вхождения ребенка в социокультурную среду. Образовательная среда ДОО определяет в большой мере социализацию личности ребенка, развитие всех его познавательных способностей, в том числе, рече-

вых. Следовательно, образовательная среда двуязычного детского сада должна учитывать региональные природно-географические, историко-культурные, этнокультурные, бытовые и другие особенности; отражать цели речевого развития в условиях билингвизма. В ДОУ ребенок приобщается к культуре своего народа и народа, язык которого усваивает. Базовый компонент представлен занятиями по развитию речи. В отборе средств национальных культур мы руководствовались методиками М.И. Богомоловой, С.А. Козловой, Д.Д. Могоевой, О.Л. Князевой, З.Б. Лопсоновой и др. В системе дополнительного образования проводятся занятия по бурятскому языку, игры – занятия в бурятской юрте и русской избе, кружок «Ёһо заншал», кружок «У бабушки Матрёны» (по ознакомлению с истоками русской культуры). В нерегламентированной деятельности применяются русские и бурятские народные подвижные игры.

Для проведения работы с детьми были выделены следующие средства этнопедагогики: бурятский и русский фольклор (сказки, потешки, пословицы, поговорки, загадки); музыкальный фольклор (песенки, песни, мелодии); народные игры и праздники; декоративно-прикладное искусство; обычаи и традиции. Отобранный материал был дидактически переработан и адаптирован к возрасту старших дошкольников.

Особую трудность представлял подбор русских и бурятских сказок, пословиц, загадок, игр, близких по содержанию. Была выявлена следующая закономерность: бурятскоязычные дети лучше усваивают произведения на русском языке при условии предварительного ознакомления их со сказками, пословицами, загадками на бурятском языке. Приведем примеры пословиц и загадок, с которыми знакомим детей.

Друг в беде – истинный друг. – Эбтэй уладууд эрьеын арханда багтаха. (Дружные люди под бараньей шкурой помещаются.) Не дав слова, крепись, а дав слово, держись. – Арба дахин хэхэб гэхэнһээ. (Лучше один раз сделать, чем десять раз обещать.) Не имей сто рублей, а имей сто друзей. – Танилтай хун талын шэнээн, танилгуй хун адхын шэнээн. (Имеющий друзей подобен степи, не имеющий друзей – пригоршню.)

Для работы с детьми были подобраны пословицы, направленные на развитие у детей межличностного взаимодействия, формирование основ межкультурного взаимодействия, остроумная и занимательная форма загадки позволяет развивать речь детей в условиях двуязычия.

В заключение хочется привести слова Ю.В. Сенько: «Сегодня образование как способ становления человека в культуре является условием существования и культуры, и человека» [2: 61].

Список литературы

1. Алексеева Т.Б. Культурологический подход в современном образовании. – СПб., 2008
2. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М., 2000.

3. Сундуева Д.Б. Бурятско-русское двуязычие в АБАО: социолингвистический аспект. – Чита, 2005.

4. Улзытуева А.И., Сультимова Е.В. Программа обучения речевому общению детей старшего дошкольного возраста в условиях двуязычия (бурятско-русского и русско-бурятского). – Чита, 2007.

РАЗДЕЛ 5.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ РЕСУРСЫ ПЕДАГОГИКИ ДЕТСТВА

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

В.М. Баршай, М.В. Белавкина, г. Ростов-на-Дону

Реальность сегодняшнего дня связана с необходимостью перестройки образования в нашей стране. На протяжении десятилетий отечественная система подготовки специалистов в различных областях считалась достаточно привлекательной и конкурентоспособной. Общепризнанным является факт использования отечественных специалистов и ученых в зарубежных научных разработках. И сегодня для нашего образования характерна высокая научность и фундаментальность.

Однако, сравнительное исследование выпускников высших учебных заведений постсоветских стран (Россия, Беларусь, Украина) и развитых стран Запада (США, Франция, Канада, Израиль), проведенное Мировым банком в 2004 году, зафиксировало, что студенты постсоветских стран показывают очень высокие результаты (9-10 баллов) по критериям «знание» и «понимание» и очень низкие баллы – по критериям «применение знаний на практике», «анализ», «синтез», «оценивание» (1-2 балла). Студенты из развитых западных стран демонстрировали диаметрально противоположные результаты, т.е. они показали высокую степень развития навыков анализа, синтеза, высокий уровень умений принимать решения при относительно не высоком уровне показателя «знание» [1].

Именно поэтому необходимо перестраивать как содержательную наполненность, так и методические подходы подготовки специалиста. При этом практически невозможно планировать указанные процессы. Основой для пересмотра содержания должна стать практическая деятельность. Именно выход на практику позволит студенту сформулировать образовательный заказ и осознать собственное видение профессии [2]. И именно такая позиция студента станет основой для пересмотра преподавателем содержательной наполненности отдельной дисциплины, а для специальности в целом станет основанием для разработки учебного плана (как обязательных, так и специальных курсов).

В системе высшего образования существует несколько подходов к практико-ориентированному образованию. Одни авторы (Ю. Ветров, Н.

Клушина) практико-ориентированное образование связывают с организацией учебной, производственной и преддипломной практики студента с целью его погружения в профессиональную среду, соотнесения своего представления о профессии, осознания собственной роли в социальной работе. Другие авторы (П. Образцов, Т. Дмитриенко) считают наиболее эффективным внедрение профессионально-ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей по избранной специальности. Некоторые авторы (А. Вербицкий, Е. Плотникова, В. Шершнева и др.) становление практико-ориентированного образования связывают с использованием возможностей контекстного (профессионально направленного) изучения профильных и непрофильных дисциплин [3].

Практико-ориентированный подход в полной мере должен быть использован при подготовке специалиста в области физической культуры и спорта. В последнее время развитию физкультурно-спортивной отрасли уделяется значительное внимание, как со стороны государственных структур, так и общественных организаций, а также коммерческих структур. А потому, сегодня невозможно давать единую подготовку специалистам, которым предстоит работать в различных сферах физкультурно-спортивной отрасли.

Кроме того, практика преподавательской деятельности позволяет говорить о том, что студенты в большинстве своей не имеют представления о будущей профессии, а также тех критериях и личностных характеристиках которые необходимы для практической деятельности в выбранной специальности. Без опоры на собственный опыт оценить уровень сформированности профессиональных компетенций невозможно, а потому мы вновь говорим о необходимости систематического выхода к практике деятельности.

Педагогическая практика, существующая сегодня в графике учебного процесса, к сожалению, не может в полной мере выявить сильные и слабые стороны подготовки каждого студента, а также реализовать его профессиональные амбиции.

В этом смысле, сегодня на кафедре Теоретических основ физического воспитания Педагогического института Южного федерального университета рассматриваются новые подходы к организации практики. С одной стороны, считаем необходимым проведение практических занятий, как по теоретическим дисциплинам, так и практическим (гимнастики, легкой атлетике, спортивные и подвижные игры и т.д.) в рамках общеобразовательной школы. При этом планируется определение базовой школы, учителя-предметники которой будут осуществлять как методическую работу со студентами, так и возможность участвовать в вопросах их теоретической подготовки. На наш взгляд, такое погружение в практическую деятельность позволит сформировать у самих студентов образовательный

запрос к преподавателю, а последнему корректировать теоретическую подготовку студента, ориентируясь на предъявленный запрос.

Другим направлением можно рассматривать пересмотр графика прохождения практики. Как вариант, возможно чередование «теоретических» и «практических» недель в образовательном процессе. Таким образом, каждый этап обучения решает свои задачи, но при этом, задача теоретического этапа определяет развитие практических занятий, но последние порождают запрос к вопросам теории профессиональной подготовки.

При сохранении традиционного графика образовательного процесса, предполагающего на каждом курсе, начиная со второго, определенного этапа прохождения педагогической практики, считаем целесообразным проведения перманентных теоретических занятий со студентами. Такие занятия, в данном случае, являются рефлексией практики деятельности студентов в образовательном учреждении. При этом, важно расширить спектр мест проведения практик. Это могут быть образовательные учреждения дошкольного уровня, общеобразовательные школы, а на старших курсах средне-специальные учебные заведения, а также непрофильные факультеты. В этом случае студент может выступать как помощник преподавателя. По нашему мнению, это позволит студенту определиться с профессиональной ориентированностью на конкретный тип образовательного учреждения.

Говоря о практической деятельности, необходимо, на наш взгляд, признать факт профессиональной вовлеченности студента во время обучения. Стремление к финансовой самостоятельности, трудности экономического положения учащейся молодежи приводят к факту того, что на старших курсах большая часть студентов начинает работать. На наш взгляд, такую практику, особенно если профессиональная деятельность связана с приобретением выбранной специальности необходимо поддерживать. В этом направлении, деятельность кафедры предполагает следующие шаги. Во-первых, необходимо иметь представление (посредством социального опроса) о профессиональной устроенности студентов. Это позволит разработать и предложить теоретические курсы, направленные на реализацию специфической подготовки студента в соответствии с особенностями профессиональной деятельности.

Данное направление работы позволит предложить для обучающихся именно те курсы, которые по-настоящему востребованы. Именно при таком построении курсы реально становятся «курсами по выбору».

Более важной задачей становится обеспечение для каждого студента индивидуальной траектории обучения. Реальной потребностью становится введение рейтинговой системы, которая позволяет преподавателю соединить как аудиторные занятия, так и самостоятельные задания студентов. Безусловно, рейтинговая система, требует переработки материала для самостоятельного изучения, а также форм организации и контроля его усвоения.

Здесь большую помощь могут оказать технические средства обучения, инновационные технологии, в том числе внедряемый в Южной фе-

деральном университете электронный кампус, назначение которого можно рассматривать как портал двусторонней связи в образовательной среде. При этом выявляется новая методическая задача – переводение материалов и измерителей в электронный вариант.

Такая ориентированность на практическую деятельность позволит в полной мере готовить на современном уровне специалиста в физкультурно-спортивной сфере.

Список литературы

1. Краснова Т.И. Инновации в системе оценивания учебной деятельности студентов // Образование для устойчивого развития. – Минск: Издательский центр БГУ, 2005.
2. Купаевцев А.В. Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика. – № 10. – 2005.
3. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2007.

АНТРОПООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА

О.С. Бобренко, г. Ставрополь

В современной науке понятие «здоровье» не имеет общепринятого унифицированного толкования, характеризуется многозначностью и неоднозначностью состава, то есть оно синкретично.

До последнего времени «здоровье» понималось как «отсутствие болезни», что вело к неразрывной связи понятий «здоровье-болезнь-врач». Говоря о здоровье человека, его здоровом образе жизни, часто подразумевают лишь физическое здоровье, упуская обстоятельство, что полноценное здоровье является результатом бытия целостной человеческой личности, включающего в себя нравственное, профессиональное, эстетическое, познавательное развитие, которое во всей полноте лежит в основе психологического и духовного здоровья. Всемирная организация здравоохранения определяет **здоровье** как *состояние человека, которому свойственно не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, душевное и социальное благополучие*.

Психическое здоровье в современной отечественной психологической науке определяется как состояние душевного благополучия, характерное отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности. Критериями психического здоровья принято считать: 1) соответствие субъективных образов отражаемым объектам действительности и характера реакций – внешним раздражителям, значению жизненных событий; 2) адекватный возрасту уровень зрелости личностных

сфер: эмоционально-волевой и познавательной; 3) адаптивность в микросоциальных отношениях; 4) способность самоуправления поведением, разумного планирования жизненных целей и поддержания активности в их достижении и пр. [2].

В то же самое время, психическое здоровье обозначено в психологическом словаре как положительная жизнедеятельность человека как сложной живой системы, и в этой связи, психическое здоровье обеспечивается на разных, но взаимосвязанных между собой уровнях функционирования: *биологическом, психологическом и социальном*. **Биологический** уровень определен динамическим равновесием функций всех внутренних органов и их адекватное реагирование на влияния окружающей среды. Вопросы профилактики здоровья, его укрепления и лечения традиционно находятся в поле внимания медицины. **Переход от психологического к социальному** уровню достаточно условен, так как психологические свойства личности не существуют вне системы общественных отношений, в которую они включены. Соответственно на первый план здесь выходят вопросы влияния социума на здоровье личности. Ключевым критерием психического здоровья личности является, с этой точки зрения, критерий психического равновесия. С его помощью можно судить о характере функционирования психической сферы человека с различных сторон (познавательной, эмоциональной, волевой). Сложнее дело обстоит с уровнем здоровья на **собственно психологическом уровне**. Оно связано с личностью человека, в рамках которой он предстает как психическое целое. «Благополучие психологического здоровья «может быть нарушено доминированием определенных и негативных по своей сути черт характера, дефектами в нравственной сфере, неправильным выбором ценностных ориентаций».

На наш взгляд, термин «психологическое здоровье» является не столько структурной составляющей здоровья психического, сколько должен рассматриваться как отдельная категория. В некоторых психологических словарях понятия «психическое и психологическое здоровье» представлены как синонимичные[2]. Во многом это объясняется тем, что психология XX столетия по большей части была сосредоточена на аномалиях человеческой природы. И только в конце 70-х годов появились первые разработки психологических концепций здоровья, главным образом, в рамках гуманистической психологии (Э. Фромм, Г.Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.).

Базовой идеей большинства теорий стало перенесённое из физиологии понятие гомеостаза, которое не совсем подходит к теме здоровья человека, так как *психологическое здоровье* – это динамический процесс, процесс роста и развития человека.

С точки зрения **социометрической теории** (Э. Фромм, В. Франкл, Б.Братусь) психологическое здоровье является процессом восхождения человека к вершинам человеческой сущности, который проявляется, прежде всего, в просоциальной личностной позиции (*человеком надо стать*).

Персоноцентрическая теория (Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу) рассматривает психологическое здоровье как результат обретения человеком самого себя, который проявляется в ощущении подлинного бытия (*человеком надо быть*).

Обобщая труды отечественных и зарубежных авторов, посвященные проблеме здоровья вообще и психологического здоровья, в частности, можно выделить ряд аксиоматических требований:

1. Здоровье – это состояние, близкое к идеальному. Как правило, человек на протяжении всей своей жизни не бывает практически здоровым.

2. Здоровье – это сложный, многомерный феномен, отражающий модусы человеческой реальности: телесное существование, душевную жизнь и духовное бытие. Соответственно, возможна оценка соматического, психического и личностного (психологического) здоровья человека [5].

3. Здоровье – это одновременно состояние и сложный динамический процесс, включающий созревание и рост физиологических структур и работу организма развитие и функционирование психической сферы, становление, самоопределение и позиционирование личности.

4. На сегодняшний день признается эффект взаимовлияний «духа», «души», и «тела» друг на друга и на общее состояние здоровья человека.

5. Категория «здоровье» изначально коррелятивна полюсу индивидуальности: состояние здоровья персонифицировано и предполагает в каждом конкретном случае специальное освидетельствование [3].

6. Человек может быть здоров при определенных условиях жизни (экологические, климатические особенности, режим труда, отдыха, социологические факторы и т.п.). Обстановка удовлетворительная для одного человека, может оказаться болезненной для другого. Вместе с тем, выявление универсальных условий здоровья позволяет сформулировать принципы «политики здоровья».

7. Здоровье – это культурно-историческое, а не узко-медицинское понятие. В разное время и в разных культурах разница между здоровьем и нездоровьем определялась по-разному [1].

8. Для определения состояния здоровья человека необходимы, с одной стороны, эталонное основание, устойчивый образец благополучия, целостности, совершенства, а с другой – описание закономерностей возникновения и течения болезней. В этом качестве выступают системные научные представлений о норме и патологии.

9. Здоровье и болезнь относятся к числу диалектических взаимодействующих понятий. Их изучение связано с осмыслением природы и сущности человека.

10. Здоровье является одной из базовых ценностей в жизни людей.

Таким образом, восхождение от психофизических к антропологическим аспектам бытия повлекло преобразование системы психологического знания и пересмотр ее основных проблем:

– перемещение фокуса исследований с психического аппарата на специфически человеческие проявления;

- понимание психической нормы как нормы развития: это процесс, а не состояние бытия, это направление, а не конечный путь [6];
- переход от заимствования способов решения проблемы в смежных науках к разработке психологических моделей здоровья;
- возникновение психологии здоровья как самостоятельного раздела научных знаний и их практического приложения;
- принципиальное различие терминов «психическое здоровье» (изучение отдельных психических процессов и механизмов) и «психологическое здоровье» (имеющий отношение к личности в целом, находящийся в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа);
- выделение психологического здоровья человека в качестве центрального объекта исследований психологии здоровья.

Список литературы

1. Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология. – М.: Флинта, 2000.
2. Психологический словарь / Под общ. ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону, 2003.
3. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1994.
4. Слободчиков В.И. Безопасное образование: психология и педагогика здоровья // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски / Под ред. В.И. Слободчикова. – М.: Б.и., 1999.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М.: Школьная Пресса, 2000.
6. Шувалов А.В. Интерсубъективные условия психологического здоровья детей: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000.

ХРОНОПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ

Р.О. Будкевич, Е.Л. Тинькова, г.Ставрополь

Адаптация – динамический процесс, благодаря которому организм ребенка поддерживает относительную устойчивость. Развитие ребенка является сложным процессом, и наиболее важной будет степень адекватной реализации генетической программы, которая и определяет уровень физиологического созревания. Ключевое место в процессе онтогенеза занимает становление циркадианной временной организации, которая, прежде всего, зависит от достигнутой степени зрелости и идет по определенной генетической программе. В основе формирования биологических ритмов лежит гетерохронность созревания органов и функциональных систем, обеспечивающих эндогенную ритмичность и синхронизацию ритмов физиологических процессов в хрономе. Термин «хроном»

(англ. "chronome") предложен Ф.Халбергом и предполагает, что временная организация живого подчиняется определенным правилам и закономерностям, до известной степени предсказуема, являясь генетически детерминированной. Как считают большинство ученых, основная задача развития циркадианной системы – формирование оптимально надежной биосистемы, обладающей максимумом количества здоровья [1: 4]. Хронобиологический подход приобретает особую актуальность, так как растущий организм наиболее чувствителен к повреждающим воздействиям и, в первую очередь, реагирует изменениями ритмостаза.

В процессе онтогенеза происходит не только становление и развитие циркадианной архитектуры биоритмов, но и формирование определенного циркадианного ансамбля, что сопровождается воздействием окружающей среды во всех ее проявлениях. До настоящего времени нет полной ясности о роли внешних циркадианных стимуляторов на процесс развития ритмостаза. Большое число экзогенных факторов постоянно влияет на развитие организма как пренатально, через организм матери, так и непосредственно на потомство. В частности, описаны данные о том, что периодичность внешних стимулов может ускорить или замедлить становление циркадианных ритмов [1]. Выявлена тесная связь между психотипологическими особенностями и синхронизацией некоторых психофизиологических ритмов. Так, особенности синхронизации ритмов в условиях стресса зависят от хронопсихотипа [3].

Период первого детства наиболее сложный этап в жизни ребенка в социальном, психологическом и физиологическом плане, что обусловлено подготовкой к школе и началом обучения в школе. Степень готовности к этому этапу во многом зависит от способности ребенка адаптироваться к психоэмоциональным нагрузкам и меняется по нескольким направлениям одновременно. У детей 4-5 лет различных хронотипов при проведении простой зрительно-моторной реакции отмечается изменения в вегетативной регуляции, по данным вариабельности сердечного ритма. Наибольшая степень парасимпатической регуляции отмечается у детей утреннего хронотипа, а у вечернего хронотипа доминировали симпатический и гуморальный каналы. Определена нелинейная зависимость между временем реакции и показателями вариабельности сердечного ритма [3].

У подростков в разное время суток предъявление одной и той же функциональной нагрузки по-разному изменяет амплитудно-фазовые показатели сердечно-сосудистой системы [4]. В то же время отмечены математические закономерности в организации биоритмов. Одним из критериев может служить «золотое сечение». Формы симметрии живых систем с «участием» золотого сечения и чисел Фибоначчи известны с давних пор. Марутаев М.А. предложил связь числа Фибоначчи с симметрией, согласно развитой им оригинальной теории качественной симметрии чисел. Золотое сечение нашло применение в математическом анализе функциональных и морфологических особенностей сердца человека и млекопитающих, а также имеет широкое распространение во

всем животном и растительном мире. По нашим данным, в соответствии с теорией качественной симметрии чисел закономерно изменяется электропроводность биологически активных точек правой и левой рук, что соответствует росту коэффициента корреляции между психологическими и физиологическими показателями [4]. Выявлено и изменение энтропии в зависимости от степени организации циркадианного ритма. Рост энтропии соответствует нарушению суточной организации ритма. Показана тенденция изменения энтропии психофизиологических показателей по золотому сечению при оптимизации суточного ритма [2].

Приведенные выше результаты позволяют констатировать математическую зависимость при оценке хронопсихофизиологических данных о состоянии человека. Однако формирование хронобиологических особенностей с учетом социальных факторов слабо изучено. Перспективным является изучение связей между хронобиологическими показателями и психосоциальными факторами жизни ребенка с использованием математического аппарата. Это требует формализации ряда психосоциальных параметров и условий жизни ребенка для создания алгоритма оценки. Одним из путей является анкетирование родителей и воспитателей, а затем сопоставление с результатами инструментальных исследований в математической модели с использованием хронобиологического подхода. По нашему мнению, именно «психофизиологический портрет» ребенка позволит наиболее точно предсказать возможные реакции организма. Соотношение психосоциальных и психофизиологических особенностей у детей может быть прогнозом успешности адаптации к различным факторам. Создание методов адекватной оценки адаптации детей на основе хронопсихофизиологических показателей позволит индивидуализировать подходы в педагогике.

Список литературы

1. Агаджанян Н.А., Губин, Г.Д., Губин Д.Г., Радыш И.В. Хроноархитектоника биоритмов и среда обитания. – Тюмень, 1998.
2. Губин Г.Д., Вайнер Д. Биоритмы и возраст // Успехи физиологических наук. – 1991. – Т.22. – № 1.
3. Доскин В.А., Куинджи Н.Н. Биологические ритмы растущего организма. – М., 1989.
4. Рыбаков В.П., Орлова Н.И., Пронина Т.С., Чернышова Ю.Н., Момот И.А. Биологические ритмы ребенка // Физиология развития ребенка (теоретические и прикладные аспекты) / Под ред. Безруких М.М., Фарбер Д.А. – М., 2000.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант №09-06-101116)

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ С ПОЗИЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОДХОДА

Ю.А. Лобейко, г. Ставрополь

На сегодняшний день в системе образования наблюдается некая дисгармония между классическими и современными достижениями психолого-педагогической науки. Совершенно точно на этот счет поясняет ситуацию в системе образования В.А. Лыкова: «Можно сказать, что сегодняшняя школа, как правило, находится в состоянии дезадаптации. Взаимоотношения между педагогами и учениками, содержание и качество образования, используемые технологии и формы обучения – нет ни одного аспекта в образовательном процессе, который бы был здоровым. Характерным является потребительский подход к ученику («ребенок для школы, а не школа для ребенка»), формальный – к обучению («знания ради знаний»).

Конечно, есть отдельные «островки», на которые кому-то из учеников по самым разным причинам посчастливилось попасть. Здесь и отношения (учитель – ученик – родитель, педагог – администрация, педагог – психолог – ученик и др.) построены на взаимном уважении и сотрудничестве, и педагоги хотят учиться и постоянно совершенствуются, и знания-навыки можно приобрести такие, которые «пригодятся» в жизни. Но таких школ, увы, не так уж много» [2,25].

Жизненный путь любого человека неизбежно связан с образовательными учреждениями. В силу нестабильности и противоречивости, состояние современного образования испытывает экзистенциальный и экологический кризис, который провоцирует увеличение психосоматических расстройств на фоне несформированной психологической культуры, глобальную невротизацию населения.

Следует отметить, что в последние годы проблемы здоровьесбережения становятся все более актуальными, т.к. за время школьного обучения здоровье детей катастрофически ухудшается. Многочисленными исследованиями установлено, что если в первый класс российской школы с отклонениями здоровья приходит 30-35% детей, то на выходе из школы нездоровыми являются более 90% выпускников. Ведущее место в заболеваемости школьников занимают: патология костно-мышечной системы, психические расстройства, нарушения зрения, болезни дыхательной и пищеварительной систем. Таким образом, менее 10% выпускников школ России могут считаться здоровыми, что уже имеет и будет иметь весьма серьезные негативные социальные, экономические, оборонные и иные последствия, угрожающие безопасному и устойчивому развитию нашей страны.

Достаточно сказать о том, что около 34% призывников по Ставропольскому краю освобождены от службы в армии.

Глобальное ухудшение здоровья подрастающего поколения России обусловлено, по нашему мнению, не столько охватившим страну социально-экономическим кризисом, снижением уровня жизни и недостатками здравоохранения, сколько внутренними причинами, скрытыми в самой системе образования. Мы видим шесть основных причин, устранение которых целиком зависит от реформирования школьной образовательной системы и, главным образом, от изменения ее идеологии и методологии работы.

1. Существующая в настоящее время система школьного образования в большинстве случаев не вышла за рамки архаичной «авторитарно-репродуктивной» школы, ориентированной на подавление и закрепощение функциональной основы организма ребенка, что обуславливает постоянное пребывание учащихся в состоянии хронического стресса, истощающего нервную систему, изменяющего гомеостаз, снижающего иммунитет.

2. Отсутствует целостная научно обоснованная учебно-воспитательная система формирования у детей, подростков, юношей твердой установки на здоровый образ жизни на основе развития, начиная с дошкольного возраста, позитивных потребностно-мотивационных характеристик. Вследствие отсутствия такой системы воспитания и образования школьный возраст для многих детей является периодом приобщения к табаку, алкоголю, наркотикам, ранней половой жизни.

3. Не разработана на практике система профилактики срывов адаптации у школьников. Адаптация в школе, особенно в первом классе и при переходе в основную школу, проходит для многих детей напряженно, что истощает функциональные возможности организма. Вследствие снижения адаптационно-компенсаторных резервов у ребенка возникают хроническое переутомление и невротические состояния, провоцирующие различные формы патологии у школьников.

4. Здоровьесберегающие технологии организации учебного процесса в школах практически не используются, недостаточно применяется дифференцированный подход к обучению и плохо учитываются индивидуальные психофизиологические и возрастно-половые особенности обучаемых. Не получили широкого применения методы, развивающие творческие способности школьников при свободе выбора действий на основе удовлетворения базовых биологических и социальных потребностей. В результате часть детей не справляется с рутинной учебной нагрузкой, находится в состоянии переутомления и стресса, что ведет к появлению психических и соматических расстройств.

5. В школе снижена общая двигательная активность детей в связи с их чрезмерной перегрузкой учебными знаниями и недостаточным количеством часов на физическое воспитание. Наблюдается потеря интереса у школьников к самостоятельным занятиям физической культурой. Все это плохо отражается не только на соматическом здоровье и функ-

циональной полноценности современной молодежи, но и на биологических основах будущих поколений.

6. Система непрерывного эколого-валеологического образования в нашей стране слишком долго находится в стадии формирования и эффективность ее невысока. Во многих регионах страны подготовка профессиональных кадров педагогов-экологов и педагогов-валеологов или не начата, или делаются лишь первые шаги в этом направлении. Между тем, без профессионалов – проповедников эколого-валеологических знаний пропаганда и распространение этих знаний ведутся недостаточно активно и часто непрофессионально. Вследствие чего здоровый образ жизни не стал доминантой общественного сознания. В то же время без формирования и практической реализации эколого-валеологической идеологии человечество обречено на вымирание. И этот процесс в отдельных странах, в том числе России, уже идет.

Таким образом, к числу первостепенных целей современного образования можно отнести его реформирование на принципах эколого-валеологической идеологии, как социально-биологической и духовно-культурной основы выживания человека в XXI веке.

Мы обозначили ряд пробелов, которые по нашему видению, являются причинами низкого уровня качественных показателей здоровья молодежи и населения всей страны в целом. И здесь хотелось бы сослаться на отрывок из статьи В.А. Лыковой «Педагогическая психотерапия в образовательном пространстве», в которой автор весьма точно и доказательно поясняет причины создавшегося пробела в образовательных системах. «Одним из парадоксов современной школы является тенденция одновременно решать взаимоисключающие задачи – интенсифицировать процесс обучения и при этом сохранять здоровье детей и подростков. Огромному числу учащихся образование сегодня достается ценой здоровья. Постоянно снижается уровень психических и физиологических функций, иммунная устойчивость организма, ухудшается самочувствие. Это происходит вследствие игнорирования природных, индивидуальных и возрастных особенностей и возможностей школьников. Нижняя возрастная граница обучаемых неуклонно опускается. Раннее развитие зачастую превращается в аналогию школьного обучения. Слабые и инертные по нейродинамическим особенностям ученики чаще всего попадают в разряд слабоуспевающих и неудачников, поскольку не вписываются в формат традиционного обучения, учебников, программ. Учебная нагрузка, как правило, намного превышает допустимые нормы. Информационная перегрузка, несоблюдение требований психогигиены, нарушенное педагогическое общение, отсутствие грамотного режима учебного дня (дефицит жизненного) пространства и свежего воздуха, двигательной активности, обременительные для здоровья ребенка дополнительные занятия) приводят к усталости и переутомлению» [2: 28].

В то время когда мы пытаемся поднять уровень качества образования, путем увеличения изучаемых дисциплин, внедрения инновацион-

ных технологий, проектов, постоянно расширяющиеся возможности овладения виртуальным пространством мы забываем о психофизиологических возможностях растущего организма школьника. Еще Л.С. Выготский, акцентировал значимость созревания психики ребенка для освоения новым видом деятельности, обозначая этот процесс «зоной ближайшего развития».

Мы остановимся на главной, стержневой идее умственного развития школьников в процессе обучения, как оно излагается у Выготского, т.к. именно он наиболее точно выражает нашу позицию.

Свою концепцию развивающего обучения Л.С. Выготский называл *гипотезой*. Л.С. Выготский обратил внимание на то, что исследования, связанные с проблемой обучения, обычно ограничивались установлением уровня умственного развития ученика. Средством для его определения служили задачи, самостоятельно решаемые ребенком. С их помощью устанавливается, что ребенок умеет и знает на сегодняшний день. С их помощью, объясняет Л.С. Выготский, можно установить только то, что у ребенка созрело, чем он овладел. Это всего лишь его *актуальный уровень* развития, уровень развития на данный момент. С помощью этого приема мы не можем определить возможности ребенка к дальнейшему обучению и развитию, учесть созревающие функции, его *зону ближайшего развития*.

А как это сделать?

Самое главное – научить быть здоровым, поэтому, в первую очередь, необходимо:

- уйти от стрессогенной тактики авторитарной педагогики (от педагогики требования, педагогики императива). Нужен поиск и внедрение психосберегающих технологий обучения, изменение педагогической стратегии в зависимости от подвижности, изменчивости, нелинейности развития ребенка.

- уйти от чрезмерной интенсификации учебного процесса. Организовать личностно-ориентированное обучение с учетом психофизиологических и социальных возможностей индивида.

- создать в школах микроклимат, который раскрепощает ребенка, помогает приобрести свободу выбора (своих суждений, способа самореализации в учебном процессе).

- надо наладить в школах качественную и своевременную диагностику психического состояния ребенка на уроке.

- уйти от порочной (унижающей) практики оценки детей;

- повсеместно организовать работу психолого-медико-педагогических консилиумов.

- особое внимание в работе с родителями уделять проблемам сохранения здоровья детей.

Одно из наиболее частых психоэмоциональных состояний у учащихся, сопровождающих школьную неуспеваемость, это ощущение недо-

статка любви. Очень часто дети попадают в «замкнутый круг»: чем хуже они учатся – тем меньше любви получают, а чем меньше получают любви – тем хуже учатся.

А ведь дети особенно нуждаются в так называемой «безусловной любви» – это такая любовь, когда мы любим полностью и принимаем человека таким, какой он есть.

Таким образом, все школьные и вузовские программы, технологии обучения надо оценить с точки зрения здоровья!

Список литературы

1. Лобейко Ю.А., Таранова Е.В., Тарасова С.И. Современные технологии здоровьесбережения в системе высшего профессионального образования: учебное пособие. – Ставрополь: Агрус, 2006.

2. Лыкова В.А. Педагогическая психотерапия в образовательном пространстве // Педагогика. – 2007. – №9.

3. Малярчук Н.Н. Культура здоровья педагога как профессиональный феномен // Высшее образование России. – 2009. – №4.

4. Никифоров Г. С. Здоровье как системное понятие // Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 2000.

5. Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 2000.

6. Уляева Л.Г. Психологическое искусство здоровой жизни или психологическая модель здоровья человека (простановка проблемы) // Спортивный психолог. – 2007. – №2 (11).

РАЗВИТИЕ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЯХ РЕБЕНКА

И.Н. Моргун, г. Ставрополь

Понятие «двигательная деятельность» ребенка до сих пор не получила систематического, содержательного изучения. Термин двигательная деятельность ребенка предстает перед нами как гармонично развивающее средство становления психического и физического здоровья ребенка. Как отмечает Э. А. Колизей, двигательная деятельность ребенка традиционно анализируется на уровне движений, моторных навыков. Исследования детских движений в различных центрах Европы и Америки в основном опираются на два подхода: 1) на определение зрелости структур мозга, обеспечивающих выполнение ребенком определенных видов движений; 2) изучение развития двигательных действий как моторных навыков (3).

Изучение становления и развития движений детей происходит в общем контексте исследования развития ребенка. Наиболее ранние работы, посвященные изучению движений детей, относятся к XVIII веку. Немецкий философ Т. Тидеман (1787) объяснял движения ребенка “душевыми включениями” в его деятельность. А. Куссмауль (1788) свя-

зывает движения ребенка с ассоциативным рядом возникающих у него представлений в конкретной ситуации.

В России первые упоминания о необходимости изучения движений ребенка мы находим в работах К. Д. Ушинского (1867). Он предлагал описывать привычные движения как «полурефлексы», приобретаемые путем упражнения и воспитания. Таких же взглядов придерживался и П. Ф. Лесгафт. Он изучал историю происхождения физических упражнений и предложил свой подход к физическому воспитанию детей. П. Ф. Лесгафт считал возможным обучать детей управлению движениями сознательно на основе слова и показал, как реальными действиями ребенка можно проверять его умственное развитие [4].

А. Валлон ставил формирование движения у детей в зависимость от созревания нервных центров, обеспечивающих эти движения [1]. Изучая формирование движений, А. Валлон выделяет проблему сохранения равновесия ребенком при исполнении любых движений. Он различал «познотонические позиции тела» двух видов: перемещение частей тела и удержание определенного положения тела. Удержание равновесия заставляет ребенка непрерывно менять направление передвижения, утверждая, что «он бежит вслед за своим центром тяжести» [1, 133]. А.Валлон указывает, что: «любое движение невозможно отделить от его пространственной ориентировки. Эта ориентировка зависит от структуры движения» [1, 134]. Кроме того, сложные комплексы движений реализуют, по мнению А. Валлона, приспособительную роль в деятельности ребенка с учетом его мотивов, от которых она зависит. Эти предпредставления описываются А. Валлоном как предположение, в гипотетическом плане, но они созвучны с современным знанием о движениях ребенка. Эта мотивация действий и движений усложняет протекание самих движений, считает А. Валлон. У «импульсивных реакций», по его мнению, мотивация минимальна. Она является результатом «самоактивации» ребенка там, где отсутствует сдерживающее начало и контроль ослаблен. Сознательное употребление ребенком движений предполагает, по А. Валлону, выделение целей, регулирующих деятельность ребенка. При этом целью выступает модель, которой ребенок подражает своей деятельностью. Подражание становится новой формой мотивации действия. Происходит «вызывание действия моделью». При этом ребенок еще не имеет образа модели, не может противопоставить себя модели и поэтому объединяет себя с моделью. В основе его подражания лежит «любовь, восхищение, а так же соперничество» [1]. А.Валлон отмечает, что имитация движений возможна только при условии некоторого знакомства с имитируемым движением. Подражание не является непосредственным копированием образа движения, т.к. движение должно пробиться «через массу двигательных привычек [1].

К. Гроос изучал движения ребенка в связи с развитием его игровой деятельности [2]. В игре ребенка К. Гроос видел возможность овладения прошлым опытом человечества, но не трудового, как считал Г. В. Плеханов, а анимистического о приспособлении. В формировании дви-

жений ребенка К. Гроос видел воспроизведение охотничьих движений древнего человека путем подражания. Наивысшего развития проблем физиологического описания движений достиг Н. А. Бернштейн. Двигательные действия описывались им как акты «преодоления пространства».

Ребенок осуществляет двигательную деятельность в пространстве его отношений к значимой для его жизни действительности и сталкивается со своей неприспособленностью овладеть этим пространством. У него возникает необходимость преодолеть свою неприспособленность посредством двигательных действий.

Дошкольник, по мнению Э. А. Колидзея, “проходит” три стадии развития двигательной деятельности: метафорическую, где он выступает в качестве метафорического персонажа; моделирующую, как способный строить двигательные действия по схеме-модели и сознательную, где он строит двигательные действия и деятельность уже по полной ориентировочной основе действий, построенной взрослым [3]. На каждом этапе развития двигательных действий от младенческого до школьного возраста ребенок строит двигательную деятельность в соответствии со своим психическим развитием, уровень психического развития определяется степенью опосредствования отражения им действительности.

Развитие двигательной деятельности ребенка осуществляется по стадиям его развития, где он овладевает пространством собственных отношений: физическим, социальным и психологическим. Двигательная деятельность ребенка может служить содержанием построения любой продуктивной деятельности ребенка. Так, музыкальная деятельность может рассматриваться на разных уровнях построения в соответствии с развитием ребенка: 1) на сенсорном уровне как восприятие и воспроизведение темпа, ритма, восприятие отдельных звуков одной тональности, восприятие тембра звучания различных музыкальных игрушек и инструментов; 2) на перцептивном – звуковысотное различение коротких музыкальных отрывков, имеющих сходство со звучанием голосов животных, тонирование речи воспитывающих взрослых и т.д.; 3) на интеллектуальном уровне – “голоса” метафорических персонажей, сигналов, простейших мелодий персонажей сказок и фольклора и т.п.; 4) на сознательном уровне – воспроизведение коротких мелодий или аккордов на музыкальных инструментах в понятиях “музыкальной партии”, “музыкальной ситуации”, “мелодии”, “тональности”, “музыкального взаимодействия персонажей”, “музыкального описания состояния героев” и т.д. Вступая в определенные отношения с миром вещей и миром людей в пространстве двигательной деятельности, ребенок производит не только продукт деятельности, но и преобразует свою среду, вступает в отношения с действительностью и с самим собой. Овладение отношениями пространства посредством двигательной деятельности выступает условием развития ребенка. Полагаем, что двигательная деятельность выступает для ребенка средством наполнения различных пространств.

Следует подчеркнуть, что имеются разрозненные сведения о содержании, месте и значении двигательных действий в жизни ребенка. Двигательная деятельность ребенка направлена на овладение пространством, в котором находится он сам и значащие для него вещи и люди. Ребенок ориентируется в свойствах пространства, выделяет их значение для своей жизни, разворачивает двигательные действия, соответствующие свойствам пространства и превращает их в предмет своей двигательной деятельности – оно для него становится его жизненным пространством.

Список литературы

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967.
2. Гроос К. Душевная жизнь ребенка. – Киев, 1916.
3. Колидзе Э. А. Двигательная деятельность ребенка в пространстве его отношений к действительности. – Балашов: БГПИ, 2001.
4. Лесгафт П. Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. – М: Физкультура и спорт, 1952.

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ СВЕДЕНИЙ О НАРУШЕНИЯХ РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД ПРЕНАТАЛЬНОГО ОНТОГЕНЕЗА

Е.Л. Тинькова, М.А. Носенко, г. Ставрополь

Нормальное анатомо-физиологическое и психическое развитие ребенка в период постнатального онтогенеза обусловлено особенностями функционирования материнского организма во время беременности. В этот критический для женщины период важным является комплекс внешних условий, в которых находится мать.

Изучение результатов исследований российских и зарубежных ученых дало возможность утверждать, что разнообразные внешние факторы оказывают непосредственное влияние на процессы онтогенеза [1,2,4,5]. Эти исследователи отмечают, что наиболее чувствительным к воздействию внешних факторов является период внутриутробного развития организма.

Исследования, посвященные изучению этой проблемы, широко представлены в научной литературе и указывают на многообразие развивающихся патологий – органов и систем плода человека в неблагоприятных условиях окружающей среды [2,3].

Результаты анализа научных источников свидетельствуют, что многочисленные факторы, оказывают негативное воздействие на процессы пренатального онтогенеза. В частности, В.В. Абрамченко и др. (2004) обращают внимание на антропогенное загрязнение окружающей среды, которое обладает выраженным воздействием на формирование популяционного здоровья. За последние годы неблагоприятная обстановка окружающей среды вызывает функциональное напряжение многих сис-

тем организма и нарушение механизмов регуляции [3,4]. В результате действия этого фактора происходит нарушение физиологических процессов внутриутробного развития, результатом которых, по мнению ученых [1,5] становятся различные эффекты:

- эмбриотропный эффект – проявление нарушения во внутриутробном развитии плода;
- тератогенный эффект – возникновение нарушений органов и систем, проявляющихся в постнатальном развитии;
- эмбриотоксический эффект – гибель плода, или снижение его размеров и массы при нормальной дифференцировке тканей;
- мутагенный эффект – изменение наследственных свойств организма за счет нарушений ДНК.

Установлено, что в условиях повышенного атмосферного загрязнения у беременных женщин отмечается нарушение углеводного обмена, а плаценты имеют различные признаки угнетения компенсаторно-приспособительных механизмов

В последние десятилетия на процессы онтогенеза существенно влияют факторы, с которыми живые системы раньше не встречались. Результаты исследований многих ученых указывают на образование устойчивых соединений тяжелых металлов в почве, воде, пищевых продуктах, которые, поступая в организм в субтоксических дозах нарушают обменные процессы, что в свою очередь приводит к снижению защитных сил организма и нарушению нормального течения процессов пренатального онтогенеза [3].

Серьезную проблему представляют различные химические вещества, которые способны проникать от матери к плоду через плаценту и в той или иной степени отрицательно влиять на его развитие. Известно более 600 химических веществ, разрушающих плацентарный барьер, в связи с чем эмбрион развивается в условиях химизации его внутренней среды [1,4,5].

Доминирующим внешним фактором для плода был и остается материнский организм. В процессе вынашивания плода мать выполняет важнейшую функцию – сохранение плода в течение всей беременности, со всеми заложенными в нем генетическими и физиологическими особенностями. По мнению специалистов [1,5], рождение жизнеспособного потомства является результатом беременности, не имевшей осложнений на всем её протяжении. Эмбриональное развитие возможно лишь при оптимальном сочетании внутренних и внешних условий.

В основе взаимодействия плода и материнского организма находится фетоплацентарная система, центральное место в которой занимает плацента, обладающая рядом уникальных качеств. Плацента является провизорным органом, который функционирует в строгой изоляции от нервной и лимфатической систем матки. В процессе беременности плацента обеспечивает множество функций плода: внутриутробное дыхание, обмен, гормональный статус и иммунную защиту.

Плацента является комплексным органом; в ее образовании принимают участие организмы матери и плода, которые на протяжении всей беременности активно взаимодействуют в циркуляторно-метаболических, гормональных и иммунных процессах. Плацента объединяет кровеносные системы матери и плода, формируя фетоплацентарную систему [1].

Нарушения функционирования плаценты, возникающие в результате различных видов воздействий, как правило, приводят к появлению целого комплекса клинических и морфологических нарушений, обуславливающих в последствии развития пре-, пери- и постнатальной патологии. Эти нарушения объединены учеными в один симптомокомплекс, называемый фетоплацентарной недостаточностью (ФПН) Изменения в плаценте являются одним из основных пусковых механизмов в развитии нарушений плодово-плацентарного кровообращения и таких осложнений беременности, как задержка роста и развития.

По мнению ученых [2,3], ФПН представляет собой симптомокомплекс, при котором возникают различные нарушения, как со стороны плаценты, так и со стороны плода вследствие различных заболеваний и акушерских осложнений. Разнообразие вариантов проявления фетоплацентарной недостаточности, частота и тяжесть осложнений для беременной и плода, преобладающее нарушение той или иной функции плаценты зависят от срока беременности, силы, длительности и характера воздействия повреждающих факторов, а также от стадии развития плода и плаценты, степени выраженности компенсаторно – приспособительных возможностей системы мать–плацента–плод.

При ФПН защитная функция плаценты резко уменьшается и возрастает возможность внутриутробного инфицирования плода за счет проникновения в околоплодную полость патогенных микроорганизмов и их токсинов, которые также оказывают повреждающее действие на плод.

Тяжесть плацентарной недостаточности во многом зависит от тяжести основного заболевания, которое вызвало эту патологию, а также от выраженности патологических изменений в плаценте. Являясь провизорным органом, плацента поддерживает течение беременности за счет того, что препятствует контакту патогенных факторов с фетоплацентарным комплексом.

Причиной перинатальной заболеваемости и даже смерти плода зачастую служит внутриутробная задержка роста плода, вызванная фетоплацентарной недостаточностью.

Биологическая наука уделяет особое место изучению возрастной изменчивости организма с учетом основных показателей: полового развития, физиологических критериев, которые изменяются в течение всего репродуктивного периода жизни. От этих показателей зависит устойчивость организма в различные периоды онтогенеза. От уровня устойчивости материнского организма в данный момент жизни зависит качество и адаптационные возможности ребенка, как физических, так и психических [1, 3].

Проведенный нами анализ данных состояния окружающей среды на территории Ставропольского края показал, что по расчетам экологов, на 2,8 тысяч предприятий имеется более 17 тысяч стационарных источников выбросов загрязняющих веществ в атмосферу, из которых только примерно 8% оснащены газоочистными установками. Выбросы загрязняющих веществ в атмосферу составляют около 88-95 тысяч тонн ежегодно. Проблема загрязнения остается острой, несмотря на то, что количество вредных выбросов предприятий уменьшилось в связи со спадом производства. Сильно загрязнен воздух над крупными городами – Ставрополем, Невинномысском, Буденновском, Минеральными Водами. Превышение предельных норм отмечается в Ставрополе по бензапирену, формальдегиду, оксиду углерода, диоксиду азота, в Пятигорске и Кисловодске – по диоксиду азота, в Невинномыске – по аммиаку, диоксиду азота, диоксиду серы, пыли.

Анализ статистического материала показал, что:

- за период с 1999 по 2005 годы установлена следующая тенденция изменения состава атмосферного воздуха: уровень по пыли, оксиду углерода оставалась неизменным, а тенденцию к увеличению имела по диоксиду азоту, саже, фенолу и формальдегиду;

- за период с 2001-2008 г.г., наблюдается тенденция к снижению по диоксиду серы, сероводороду в атмосферном воздухе. Остается прежним уровень пыли, диоксида азота и наблюдается увеличение оксида углерода, сажи, фенола и формальдегида.

Анализ статистического материала о гидрохимическом состоянии поверхностных вод водоемов Ставропольского края показал, что воды рек Кумы, Калауса, Подкумка имеют загрязнения, которые в основном касаются солей аммония, увеличивается количество азота нитритного, меди.

Самые тяжелые экологические последствия вызываются загрязнением поверхностных и подземных вод. На территории Ставропольского края обнаружено 9 устойчивых очагов загрязнения подземных вод, которое происходит при эксплуатации питьевых водозаборов.

На основании изученного материала считаем, что необходимо акцентировать внимание педагогов и психологов в работе с детьми на анамнестические данные о периоде беременности матери и учитывать при этом возможность влияния многочисленных и разнообразных внешних факторов на организм ребенка. Эти знания способны помочь специалистам скорректировать процесс индивидуальной работы с ребенком и сделать его максимально эффективным.

Список литературы

1. Абрамченко, В.В. Клиническая перинатология / В.В. Абрамченко, Н.П. Шабалов // Петрозаводск: Интел Тек.- Петрозаводск, 2004
2. Валькович, Э.И. Общая и медицинская эмбриология / Э.И. Валькович. – СПб.: Фолиант, 2003.

3. Губарева, Л.И. Экологический стресс. Монография. / Л.И. Губарева. – СПб: Изд-во «Лань», Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2001.

4. Anthony, R.V. Transcriptional regulation in the placenta during normal and compromised fetal growth / R.V. Anthony, S.W. Limesand, K.M. Jeckel // Biochem. Soc. Trans. – 2001. – Vol. 29, Pt. 2.

5. Huppertz, B. Placental morphology: from molecule to mother / B. Huppertz, G. Burton, J.C. Cross, J.C. Kingdom // Placenta. – 2006. – Vol. 27, Suppl. A.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

*Л.В. Лидак, С.В. Лидак, С.В. Бондаренко, Т.А. Лепихова,
Е.В. Лейкина, Н.Г. Шевченко, О. И. Петрич, г. Ставрополь*

В начале нового тысячелетия усилились процессы, характеризующиеся всплеском противостояния терроризму, который способствует развитию страхов, неуверенности, агрессии как у взрослого населения, так и у молодых людей.

Мировое сообщество признает тот факт, что терроризм приобрел широкий размах и деструктивно влияет на психологический комфорт человека, его общественные связи и отношения. Подростковый возраст, основным вектором которого является становление образа Я и приобретение социального опыта, наиболее уязвим для приобретения негативного опыта нестабильных отношений и террористических установок. Стремление быть принятым какой-либо социальной группой, высокая подверженность стрессам, высокая степень склонности к различным экспериментам, а также присущая этому возрасту гиперактивность и недоверие ко взрослым, – все это является предопределяющим в формировании и развитии у подростков негативного опыта поведения.

Отечественные исследователи отмечают, что степень деструктивного поведения во многом обусловлена психофизиологическими и психологическими характеристиками подростка: преобладанием процессов возбуждения над торможением, проявлением реактивности, приводящей к спонтанной агрессии, наличием ситуаций заражения, отсутствием адекватной самооценки и т.д. Порой подростки утрачивают ощущение реальности и смысла происходящего. При этом они не имеют необходимых знаний и жизненных навыков, которые позволили бы им развить свою индивидуальность, приобретать авторитет в среде сверстников.

В системе гуманитарного знания наметился комплексный подход к анализу агрессии в системе межличностного взаимодействия.

В современной науке достаточно исследована сущность асоциального и агрессивного поведения, изучены причины конфликтов между под-

ростками. Однако нам не встречался антропологический и психологический анализ подросткового терроризма и взглядов подростков на терроризм. О терроре в среде подростков пишут публицисты, снимаются кинофильмы (достаточно вспомнить фильмы «Чучело», «Сволочи», «Школа»). Общество признает, что терроризм имеет место в молодежной и подростковой среде. Он нуждается в серьезном научно-психологическом осознании.

Возникает вопрос о сущности терроризма? Большинство словарей русского языка раскрывают сущность террора как физического насилия, вплоть до физического уничтожения, а террористов рассматривают как участников индивидуального террора. Термин «терроризм» следует рассматривать как стремление человека к актам насилия над другими людьми или живыми существами. Глубинными основами терроризма выступает агрессивность, неспособность к оценке своего настроения, заниженная самооценка, отсутствие эмоциональной культуры и умения выразить свои чувства, отсутствие навыков идентификации и установления партнерских отношений.

Изучение проблемы формирования террористических установок у подростков предполагает обращение к категориям «установка», «психологическая установка», «террористическая установка». Проблема психологической установки была исследована в 60-70 годы XX века в грузинской психологической школе под руководством Д. Н. Узнадзе. В отечественной психологии установку принято рассматривать в качестве готовности, предрасположенности субъекта к организации целенаправленной деятельности, возникающей при предвосхищении им появления определенного объекта, и обеспечивающая целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту.

Установка связана с неосознанным состоянием готовности к деятельности. Она определяет направленность психических процессов на выбор тех или иных ценностей. Именно выбор ценностей предписывает человеку определенные социально принятые способы поведения.

Антропологический подход к пониманию установки выдвигает на первый план психофизиологический механизм приспособления к предстоящей ситуации.

Содержание установки зависит от объективных факторов, вызывающих ее. Д. Н. Узнадзе выделил три вида установки: смысловые, целевые и операциональные. Смысловая установка выражает личностное отношение к объектам. Она проявляется в деятельности и имеет личностный смысл. Для данного исследования особо важны смысловые установки, которые содержат информационный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты, и являются определяющими пристрастие человека к насилию. Смысловые установки формируют статус личности в глазах авторитетов, способствуют самоутверждению и формируют новые личностные смыслы существования.

Определение структурных компонентов террористических установок предполагает выявление параметров ее положения в системе личностных смыслов. А. Г. Асмолов впервые обосновывал гипотезу об уровневой структуре системы установок, регулирующей различные уровни деятельности. В зависимости от того, на какой объективный фактор деятельности направлена установка: мотив, цель, условие деятельности, выделяются соответственно три иерархических уровня установок, влияющих на регуляцию деятельности: уровни смысловых, целевых и операциональных установок. Ведущим уровнем установочной регуляции деятельности является уровень смысловых установок. Смысловая установка актуализируется мотивом деятельности и представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности. Таким образом, террористическая установка представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершению террористической деятельности.

В зависимости от того, как понимается установка в той или иной теории, можно судить о важнейших принципах ее формирования и представленности в предметной деятельности. Так, например, Ш. А. Надирашвили, обсуждая предложенную Гринвальдом антропологическую теорию человеческой активности, где установка выводится из научения, замечает, что «создать теорию установки на основе и в виде дополнения бихевиористической теории учения и поведения невозможно. Теория установки создается в противовес им, вместо них» [3: 17]. Д. Н. Узнадзе показал несводимость установки к многочисленным «установкам», описанным в зарубежной социальной психологии. А. Г. Асмолов пишет о том, что постановка задачи о преодолении постулата непосредственности и рассмотрение различных способов ее решения в исследованиях Д. Н. Узнадзе, предшествовавших экспериментальному анализу установки, позволяет резко противопоставить в методическом плане концепцию Д. Н. Узнадзе всем вариантам понимания установки, существующим в психологии. В этом плане попытки вычертить прямую линию развития проблемы установки, скажем, от психофизической теории установки К. Марбе, детерминирующей тенденции Н. Аха, когнитивного ожидания Э. Толмена или установки Д. Хебба, до теории установки Д. Н. Узнадзе являются неоправданными в принципе. Ограниченность подобных попыток состоит прежде всего в том, что содержание опосредуемой субстанции, фиксируемой Д. Н. Узнадзе в 20-е годы термином «установка», не имеет ничего общего с содержанием, стоящим за этим термином у зарубежных авторов.

Как бы не отличались друг от друга антропологические и психологические теории, их всех объединяет либо феномен зависимости установки от предыдущего опыта, либо относительная независимость установки от актуальной стимуляции, как бы навязывающий субъекту восприятие, вызванное ситуацией в ходе психологического эксперимента или

жизненной ситуацией. Главным качеством установки является ее свойство детерминировать деятельность субъекта, минуя уровень сознания или даже вопреки уровню сознания. Анализ научно-психологической литературы позволяет предположить, что террористическая установка формирующейся личности и негативное поведение возникают в результате утраты подростком смыслообразующих ценностей жизни и деформации смысловой сферы, заключающейся в подмене реальных смыслообразующих ценностей искусственными. Прав А. Г. Асмолов, когда отмечает, что эффективность психокоррекции обеспечивается преобразованием смыслообразующих ценностей личности и повышением качества ее жизни. Автор считает утрату смыслообразующих ценностей жизни главной причиной террористического поведения и открытой агрессии подростков.

В науке принято рассматривать агрессию в контексте социального обучения и стихийного опыта, формирующихся через стихийный опыт или через влияние средств массовой информации. На индивидуальном уровне агрессия и террористические действия описываются как прогнозируемые реакции на стремительные перемены в ситуации, когда подросток не способен противостоять этим переменам.

Установка является «стержневым каркасом», лежащим в основе агрессии, деструктивного поведения и в конечном итоге терроризма в среде подростков.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил прийти к определению террористической установки подростка. Это готовность человека к осуществлению террористической деятельности, при этом получение удовольствия и чувства удовлетворения от созерцания страданий и переживаний объекта террористической деятельности.

Огромное влияние на формирование террористических установок личности оказывает социальная ситуация заражения. Она охватывает классные коллективы, дворовые компании, спортивные команды, временные детские объединения и деструктивно влияет на динамику межличностных отношений. Наиболее агрессивные подростки, стремящиеся к лидерству, превосходству и искусственной компенсации дефицита ценностных переживаний, постепенно подчиняют своей воле более благополучных товарищей и концентрируют внимание всех членов группы на одном изгое. Эти установки возникают при одобрении членов детской группы, а подросток – террорист воспринимается как герой. Установлено, что подростки часто не задумываются о мере собственной агрессивности и деструктивности террористических действий. Возник вопрос об осознании подростками сущности терроризма во всех его проявлениях. Для этого было организовано специальное исследование. Респондентами выступили старшеклассники.

Исследование террористических установок у подростков 9 – 10 классов проводилось в рамках экспериментальной работы по противодействию терроризму в городе Минеральные Воды и Минераловодском районе.

Цель данного эксперимента – раскрыть динамику осознания подростками сущности терроризма и выявить их представления о терроре. Исследование проводилось на базе 12 школ города и района, в октябре 2009 года с помощью методов опроса и анкетирования. Респондентами выступили 865 старшеклассников.

Анкета состояла из 20 вопросов открытой формы, направленных на изучение смыслового содержания представлений о террористе, представлений о террористическом акте, о возможных местах его совершения и способах его избежания, представления о поведении заложников и собственном поведении опрашиваемого в случае захвата.

По результатам опроса старшеклассников о внешности террориста выделено 3 группы ответов:

- 58% опрошенных считают, что террорист – смуглый, бородатый, у него сросшиеся брови, темные глаза, кавказская национальность: чеченец, ингуш, дагестанец, грузин, армянин. Он вооружен и одет в черную одежду.

- 10% опрошенных старшеклассников отметили спортивное телосложение, наличие маски, высокий рост, шрамы на лице и татуировки на теле, а высокий рост и черная одежда делает его похожим на героя из боевика.

- 32% опрошенных считают, что террорист ничем не выделяется из толпы, он похож на обычного человека.

- 59% старшеклассников подчеркивают, что террорист обязательно принадлежит к кавказской национальности. Он может быть чеченцем, ингушом, дагестанцем, грузином, армянином. Однако 29 % испытуемых отмечают, что террорист может быть человеком любой национальности, а 12% считают, что террорист по национальности житель востока – араб, еврей, палестинец. Вместе с тем имеют место суждения о том, что террористом может быть русский.

- 83% испытуемых считают, что террорист – это человек мужского пола, 17% считают, что террористом может быть как мужчина, так и женщина. Возрастной спектр представлений о возрасте террориста широк от 16 до 60 лет.

Представления старшеклассников о социальном положении террориста делятся на 2 группы. 75% старшеклассников считают, что у террористов нет семьи, низкий уровень жизни, нет работы, 25% респондентов полагают, что террорист происходит из неблагополучной семьи с низким уровнем жизни.

100% опрошенных старшеклассников считают, что террорист обладает следующими чертами характера: агрессивный, решительный, злой, грубый, жестокий, враждебный, неуравновешенный, нервный и др.

64% старшеклассников считают, что у террористов нет моральных ценностей, они не знают, что такое любовь, а 36% испытуемых полагают, что главными ценностями для террористов являются деньги и власть.

Религиозная принадлежность террористов дифференцирована по 2 группам: 54% испытуемых считают, что террорист может исповедовать любую религию, 46% старшеклассников считают, что террорист исповедует мусульманство.

Представления об отношении террориста к себе делятся на 2 группы. 73% старшеклассников считают, что террористы вообще никого не любят, в том числе и себя, а 27% респондентов считают, что террорист любит себя и не любит окружающих.

Уровень террористической угрозы на Северном Кавказе старшеклассники оценили как высокий. На вопрос о возможности совершения террористического акта 78% опрошенных ответили утвердительно. 90% старшеклассников считают, что в ситуации террористического акта заложник имеет шанс выжить. Все старшеклассники считают, что поведение заложника должно не провоцировать террориста на агрессивные действия, а скорее умирять его. Согласно полученным ответам заложник должен вести себя спокойно, не паниковать, не привлекать к себе внимания.

Среди мест возможного проведения террористического акта 90% старшеклассников выделили рынки, школы, детские сады, вокзалы. 10% испытуемых не выделяют конкретных мест, они отмечают, что это – «места большого скопления народа».

Среди характеристик мер предотвращения террористического акта старшеклассники выделяют следующие:

- 24% считают, что надо быть бдительным;
- 13% старшеклассников полагают, что террористический акт явление непредсказуемое и предотвратить его невозможно;
- 17% опрошенных полагают, что необходимо избегать мест большого скопления людей;
- 16% старшеклассников считают, что необходимы военные мероприятия против террористов;
- 30% старшеклассников затрудняются ответить на вопрос.

Обобщенный анализ полученных данных свидетельствует о том, что можно условно выделить две экспериментальные группы подростков.

В первую группу входят те, кто имеет достаточно зрелые суждения о терроризме, террористах, путях противостояния террору. Таких школьников оказалось большинство – около 75 %.

Во вторую группу входят подростки, имеющие достаточно поверхностные инфантильные суждения о терроре как деструктивном общественном явлении. Это свидетельствует о необходимости углубленной просветительской работы в школах.

В целом исследование показало, что представления подростков о терроризме и террористах носят достаточно конструктивный характер и во многом влияют на их установки и поведение.

Задачи дальнейших исследований предполагают изучение поведения старшеклассников, выявление агрессивности и конфликтов в среде под-

ростков, определение путей профилактики и коррекции их установок, устранение террористических установок, формирование доброжелательного, сочувственного и уважительного отношения к личной и физиологической сущности другого человека.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – Москва-Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
2. Гарифуллин Р.Р. Иллюзионизм личности. – М., 1997.
3. Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии. – Тбилиси, 2009.
4. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси, 1961.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Антонелене Э.Н. – к.пед.н., директор МДОУ д/с №72 «Берегиня» г.Ставрополя.

Атарищикова Е.Н. – к.филол.н., д.юрид.н, зав. кафедрой теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин, декан историко-филологического факультета ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Баршай В.М. – к.пед.н., профессор, зав. кафедрой теории и методики физического воспитания факультета физической культуры педагогического института Южного федерального университета.

Белавкина М.В. – к.пед.н., доцент кафедры теории и методики физического воспитания факультета физической культуры педагогического института Южного федерального университета.

Бергер Л.И. – психолог, воспитатель в начальной школе г.Боркена, Швальм–Эдер, Германия.

Бережная М.В. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Бизин В.П. – д.пед.н., профессор Кременчугского государственного университета им. М. Остроградского.

Биктагирова Г.Ф. – к.пед.н., доцент кафедры общей и социальной педагогики ГОУ ВПО Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Блощаненко О.А. – соискатель ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Бобренко О.С. – к.пед.н., доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Бобрышов С.В. – д.пед.н., профессор, зав. кафедрой воспитания, социализации и развития личности, проректор по научно-исследовательской работе и инновациям ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Богдан Ю.Г. – зав. дефектологическим отделением МОУ «ЦППРиК», г. Кисловодск.

Богданова О.Г. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Бойко Э.Г. – к.ист.н., доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин.

Борозинец Н.М. – к.психол.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Будкевич Р.О. – к.биол.н., старший преподаватель кафедры биологии и экологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Величко В.А. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Веселова В.Г. – к.пед.н., директор филиала ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт в г. Ессентуки.

Власова Т.А. – к.филос.н., доцент кафедры философии и социологии культуры ГОУ ВПО Удмуртский государственный университет.

Володькова Е.Н. – к.ист.н., старший преподаватель кафедры истории и права ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Гаранжа Н.В. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Гаценко Н.В. – зам. директора по научно-методической работе МОУ «ЦППРиК», г. Кисловодск.

Глушкова Н.Г. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Гостунская Я.И. – к.психол.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Грицай И.С. – зав. приемно-диагностическим отделением МОУ «ЦППРиК», г. Кисловодск.

Грузков В.Н. – д.филос.н., профессор кафедры философии и культурологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Грузков И.В. – докторант ГОУ ВПО Ставропольский государственный аграрный университет.

Дворникова Е.И. – д.пед.н., профессор, зав. кафедрой русской и зарубежной литературы ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Демчук А.А. – ассистент кафедры математики ГОУ ВПО Ставропольский государственный аграрный университет.

Диденко И.А. – зам. директор МДОУ д/с № 72 «Берегиня» г.Ставрополя.

Евмененко Е.В. – к.психол.н., доцент, декан факультета специальной педагогики ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Загирняк М.В. – д.техн.н., профессор, ректор Кременчугского государственного университета им. М. Остроградского.

Зима В.А. – к.пед.н., доцент кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Зимовина О.А. – д.пед.н., профессор, проректор по научной работе Черноморской гуманитарной академии.

Зубарева Т.М. – директор МОУ СОШ №12 г. Новоалександровска.

Ивановская Ю.В. – методист сектора управления образовательной деятельностью филиалов ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Извеков И.Н. – к.пед.н., доцент, старший научный сотрудник Института образовательных технологий РАО.

Истомин В.Н. – к.воен.н., доцент кафедры физической культуры ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Катренко М.В. – доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ставропольского кооперативного института (филиал Белгородского университета потребительской кооперации).

Козырева И.В. – к.пед.н., доцент кафедры хорового дирижирования ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Колтун С.Н. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Кононенко С.А. – к.пед.н., – доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ставропольского кооперативного института (филиал Белгородского университета потребительской кооперации).

Корнеев А.А. – к.социол.н., старший преподаватель кафедры физической культуры ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Красильников В.В. – к.техн.н, доцент, профессор кафедры прикладной информатики и информационных технологий ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Кульчицкая И.Ю. – к.пед.н., доцент кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Кутепова Л.С. – соискатель ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Кучер И.В. – к.психол.н., старший преподаватель кафедры психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Ланцова Т.И. – к.пед.н., преподаватель филиала ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт в г. Железноводске.

Лебедева Н.А. – воспитатель Центра развития ребенка – детского сада № 53 «Солнышко» г. Новоалександровска.

Лобейко Ю.А. – д.пед.н., профессор, зав. кафедрой андрагогики, начальник управления качества и информатизации образования ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Луценко М.Г. – ассистент кафедры теории музыки ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Магомедов Р.Р. – д.пед.н., профессор, зав. кафедрой физической культуры ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Маркова Г.Н. – воспитатель Центра развития ребенка – детского сада № 53 «Солнышко» г. Новоалександровска.

Минакова С.Н. – логопед дошкольного подразделения ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Моргун И.Н. – к.пед.н., доцент, проректор по социальным вопросам и воспитательной работе.

Морозова А.В. – к.пед.н., доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Мусатьянова Т.Л. – воспитатель Центра развития ребенка – детского сада № 53 «Солнышко» г. Новоалександровска.

Немашкалов П.Г. – к.ист.н., старший преподаватель кафедры истории и права.

Нестеров А.С. – к.ист.н., доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Никитина Е.В. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Носенко М.А. – к.биол.н., доцент кафедры биологии и экологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Овсянникова Л.Д. – к.пед.н., декан факультета искусств ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Овчаренко Т.С. – к.ист.н., доцент, зам. зав. кафедрой философии и культурологии.

Острикова И.Н. – старший преподаватель кафедры теории музыки ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Очирова О.Д. – заведующий МДОУ «Могойтуйский детский сад «Бэлиг».

Полчанинова О.Н. – к.психол.н., доцент кафедры специальной психологии и педагогики ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Потетенева О.Е. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Прилепко Ю.В. – к.психол.н., доцент кафедры специальной психологии и педагогики ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт

Прилепских О.С. – к.психол.н., зав. кафедрой психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Пьянова Н.А. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Ромаев А.П. – к.пед.н., преподаватель Нижегородской академии МВД России.

Роткина И.М. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Саенко Л.А. – к.пед.н., доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Сечина Л.П. – заведующая Центром развития ребенка – детского сада № 53 «Солнышко» г. Новоалександровска.

Слюсарева Е.С. – к.психол.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Сляднев А.А. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Сляднев А.А. – к.психол.н., доцент кафедры хореографии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Сляднева Л.Н. – д.пед.н, доцент, зав. кафедрой хореографии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Стебляк Е.А. – к.пед.н., доцент кафедры общей психологии НОУ ВПО Омская гуманитарная академия.

Стрельникова Л.Н. – к.филол.н., старший преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Тарасова Д.А. – преподаватель филиала ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт в г. Железноводске.

Темирлиева З.С. – соискатель ГОУ ВПО Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева.

Тинькова Е.Л. – к.вет.н., доцент, зав. кафедрой биологии и экологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Тоискин В.С. – к.техн.н., профессор, зав. кафедрой прикладной информатики и информационных технологий ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Торикова Е.Ф. – к.психол.н., доцент кафедры психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Трембикова А.А. – к.пед.н., доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Тугбаева Е.В. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Улзытуева А.И. – к.пед.н., доцент кафедры дошкольного и начального образования Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского.

Умаханова Б.М. – зам. директора муниципального учреждения «Хасавюртовская городская централизованная библиотечная система».

Францева Е.Н. – к.психол.н., доцент кафедры психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Халатян К.А. – старший преподаватель кафедры математики ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Халяпина Л.В. – к.пед.н., доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Хорошилова Е.П. – к.пед.н., доцент кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Хорошилова Н.Ю. – аспирант ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Хубракова И.Б. – учитель специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната II вида № 20.

Чалян К.Э. – студентка ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Часовская Л.А. – к.социол.н., доцент кафедры экономики, менеджмента и рекламы ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Честников Р.А. – старший преподаватель кафедры истории и права ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Чумакова В.Н. – зав. коррекционным отделением МОУ «ЦППРиК», г. Кисловодск.

Чуприна А.А. – к.филос.н., доцент кафедры философии и культурологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Шеховцова Т.С. – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Шумакова А.В. – к.пед.н., профессор кафедры теории и истории педагогики, проректор по учебной работе ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Язвинская С.Д. – к.пед.н, зав. кафедрой математики ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Якубов Э.Н. – директор муниципального учреждения «Хасавюртовская городская централизованная библиотечная система».

Содержание

РАЗДЕЛ 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ДЕТСТВА

Биктагирова Г.Ф. Аксиологические аспекты семейного воспитания ..	3
Веселова В.Г. К вопросу истории дифференцированного образования	6
Власова Т.А. Антропологический анализ школьной формы	8
Гаранжа Н.В. Роль классного руководителя в воспитательной системе школы	13
Загирняк М.В., Бизин В.П., Магомедов Р.Р. Технические средства обучения в спорте	16
Загирняк М.В., Бизин В.П., Магомедов Р.Р. Дидактические основы использования ЭВМ в учебном процессе	19
Зимовина О.А. Деятельностно-личностные основания патриотизма и патриотического воспитания	23
Зубарева Т.М. Поликультурная образовательная среда малого города как фактор социализации школьников	29
Извеков И.Н. Генеалогический феномен самоидентификации личности	32
Истомин В.Н., Корнеев А.А. Создание и реализация личностно-ориентированных маршрутов обучения технологии как средство повышения уровня технологической подготовки учащихся в общеобразовательной школе	35
Колтун С.Н. О методических аспектах изучения математики в профильной школе	39
Красильников В.В., Тоискин В.С. Антропологические аспекты медиаобразования	41
Кульчицкая И.Ю. Антропологические основания семейного воспитания	44
Кутенова Л.С., Магомедов Р.Р., Загирняк М.В. Методическая компетентность как компонент профессиональной компетентности учителя физической культуры	48
Кучер И.В. Влияние отца на психическое развитие ребенка	56
Морозова А.В. Формирование эмпатии будущих педагогов в социогуманитарном и антропологическом аспектах	62
Прилепских О.С. Психологические детерминанты взаимоотношений родителей с детьми от рождения до трех лет	67
Пьянова Н.А. Самостоятельная работа учащихся начальных классов как психолого-педагогическая проблема	70
Ромаев А.П. Антропологические основы формирования свободы личности в ранней юности	73

Саенко Л.А. Социально-педагогический комплекс поддержки детства в образовательном учреждении	77
Стрельникова Л.Н. Духовно-нравственные уроки в русской литературе для детей начала XIX в. (на примере творчества А.С. Шишкова)	81
Темирлиева З.С. Теоретико-методологические основы проблемы экологической субкультуры детства	84
Торикова Е.Ф. Антропологический аспект адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения	89
Трембикова А.А. Информационные технологии исследовательского назначения в процессе преподавания филологических дисциплин	93
Тугбаева Е.В. Антропологический аспект профессионального самоопределения старшеклассников	95
Умаханова Б.М., Якубов Э.Н. Формирование этнической толерантности читателя детской библиотеки в условиях многоязычия	98
Халатян К.А. Роль учителя в становлении творческой личности ...	100
Халяпина Л.В. Билингвизм как историко-культурный феномен	102
Хорошилова Е.П. Конфликтологическая компетентность: подходы к определению	105
Шумакова А.В. Антропологические доминанты образовательного пространства учебного заведения	107
Язвинская С.Д. Гендерный подход в обучении математике	111

РАЗДЕЛ 2. ПРОБЛЕМЫ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Антонелене Э.Н., Диденко И.А., Францева Е.Н. Развитие детской одаренности в образовательной среде ДОУ	114
Бобрышов С.В., Бергер Л.И. Социально-психологические и педагогические основания преодоления деструктивных факторов инвалидности как социальной системы	119
Богдан Ю.Г. Проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья, связанные с интегрированным обучением	130
Блощаненко О.А. Преимущество формирования ключевых компетенций детей в предшкольном и начальном общем образовании	133
Богданова О.Г., Чалян К.Э. Образовательные возможности мультимедийных программ по английскому языку для раннего этапа обучения	138

Борозинец Н.М. Проектирование интегрированной образовательной среды в условиях комбинированного дошкольного учреждения ...	141
Гаценко Н.В. Роль семьи в становлении личности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья	145
Грицай И.С. Социально-педагогические проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья	147
Гостунская Я.И. Специфика эмоционального неблагополучия детей со зрительной патологией	150
Евмененко Е.В., Ивановская Ю.В. Роль психологического сопровождения детей старшего дошкольного возраста на этапе дошкольной подготовки	155
Зима В.А. Современная семья с детьми дошкольного возраста: проблемы, особенности, перспективы	158
Минакова С.Н. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	163
Очирова О.Д. Использование информационно-коммуникационных технологий на занятиях по краеведению в дошкольном учреждении	165
Полчанинова О.Н. К определению феномена школьной дезадаптации	169
Приленко Ю.В. Условия диагностики профессионального самоопределения школьников с нарушенным слухом	173
Роткина И.М. К проблеме развития профессионально важных качеств школьников в процессе профориентационной работы в учреждениях дополнительного образования	177
Сечина Л.П., Лебедева Н.А., Маркова Г.Н., Мусатьянова Т.Л. Организация дошкольного образования на базе дошкольного образовательного учреждения в условиях малого города	179
Слюсарева Е.С. Психологическое сопровождение детей с отклонениями в развитии в системе дошкольной подготовки	184
Сляднев А.А. Развитие координационных способностей ребенка с нарушениями интеллекта средствами подвижной метафорической игры	189
Сляднева Л.Н., Потетенева О.Е. Креативное физическое упражнение как средство интеллектуального развития ребенка дошкольного возраста	192
Стебляк Е.А. Коррекция распознавания и понимания эмоциональных интонаций в коммуникации детей с ЗПР	198
Хорошилов Н.Ю. Ресоциализация детей-сирот	204
Хубракова И.Б. Формирование коммуникативных умений у дошкольников с нарушением слуха	207
Часовская Л.А., Евмененко Е.В. Социально-психологические аспекты формирования личности детей и подростков, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях	210

Чумакова В.Н. Психологическая помощь семьям, имеющим ребенка с ограниченными возможностями здоровья	215
Шеховцова Т.С. Коррекционно-развивающее значение праздника как вида организованной досуговой деятельности в процессе предшкольной подготовки детей	217

РАЗДЕЛ 3. ЮВЕНАЛЬНЫЕ И ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕТСТВА

Бойко Э.Г. Трансформация брачно-семейных отношений в России в пореформенный период	222
Володькова Е.Н. Работа с девиантными детьми в кубанском исправительном приюте в конце XIX начале XX века	226
Катренко М.В., Кононенко С.А. Влияние творческих процессов на формирование культуры личности. Исторический аспект	230
Немашкалов П.Г. Роль издательского дела в формировании социокультурного пространства российской провинции в первой трети XIX века	236
Нестеров А.С. Современная молодёжная политика в России: состояние и перспективы развития	244
Овчаренко Т.С. Особенности исследования региональной истории детства	247
Тарасова Д.А. Правовая защита интересов ребенка: к истории вопроса	249
Честников Р.А. Законодательные основы обязанности родителей на получение ребенком образования	253
Чуприна А.А. Социокультурные потребности личности ребенка как основа жизненного самоосуществления человека	255

РАЗДЕЛ 4. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕТСТВА

Атарщикова Е.Н. Взаимосвязь антропологического и гуманистического принципов в культуросообразной педагогике ..	259
Атарщикова Е.Н., Глушкова Н.Г. Антропоцентрический аспект исследования концепта детства в русской лингвокультуре	263
Бережная М.В. Формирование ценностных основ информационной культуры учащихся	267
Величко В.А. Функция образования в процессе возрождения этнокультуры учащихся школы	273
Грузков В.Н., Грузков И.В. К проблеме ценностного самоопределения человека в глобализирующемся мире	278
Дворникова Е.И. Личность и проблема культурных ценностей	283

Демчук А.А. Коммуникативно-интеграционная функция поликультурной образовательной среды	288
Козырева И.В. Гуманизация музыкального образования в контексте педагогической антропологии	291
Ланцова Т.И. Аксиологический подход в музыкальном воспитании младших школьников	294
Луценко М.Г. Педагогические проблемы музыкального воспитания детей в семье	296
Никитина Е.В. Воспитание ценностных основ информационной культуры у детей младшего школьного возраста	298
Овсянникова Л.Д. Музыкалотерапия как средство коррекции эмоционального состояния ребёнка 5-6 лет	301
Острикова И.Н. Музыкальное воспитание и развитие детей дошкольного возраста в контексте современных концепций детства	306
Сляднев А.А. Педагогические условия становления мотива нравственного долженствования ребенка	309
Улытуева А.И. Проблемы реализации культурологического подхода в двуязычном детском саду	312

РАЗДЕЛ 5. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ РЕСУРСЫ ПЕДАГОГИКИ ДЕТСТВА

Баршай В.М., Белавкина М.В. Практико-ориентированный подход в подготовке специалиста в области физической культуры и спорта	316
Бобренко О.С. Антропоориентированный подход к проблеме психологического здоровья человека	319
Будкевич Р.О., Тинькова Е.Л. Хронопсихофизиологические показатели адаптации детей	322
Лобейко Ю.А. Проблема обучения в современной школе с позиции здоровьесберегающего подхода	325
Моргун И.Н. Развитие научных представлений о двигательных действиях ребенка	329
Тинькова Е.Л., Носенко М.А. Анализ современных сведений о нарушениях развития в период пренатального онтогенеза	332
Лидак Л.В., Лидак С.В., Бондаренко С.В., Лепихова Т.А., Лейкина Е.В., Шевченко Н.Г., Петрич О.И. Антропологический подход к анализу террористических установок в подростковой среде	336
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	343

Для заметок

Научное издание

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
СУБКУЛЬТУРЫ ДЕТСТВА:
НОРМЫ, ЦЕННОСТИ, ПРАКТИКА**

МАТЕРИАЛЫ

*VI Международной научно-практической конференции
(26-27 ноября 2009 года)*

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Подписано в печать 27.10.09		
Формат 60x84 $\frac{1}{16}$	Усл.печ.л. 20,69	Уч.-изд.л. 18,55
Бумага офсетная	Тираж 100 экз.	Заказ 254

Отпечатано в ООО «Бюро новостей».