

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



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА – РЕГИОНУ

МАТЕРИАЛЫ

XII региональной научно-практической конференции

20 мая 2010 года

Ставрополь
2010

УДК 37
ББК 74.00
П 24

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

Педагогическая наука и практика – региону: Материалы
П 24 XII региональной научно-практической конференции (20 мая
2010 года, г. Ставрополь, ГОУ ВПО СГПИ) / Под ред. Л.Л. Редько,
С.В. Бобрышова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – 557 с.

ISBN 978-5-91090-048-0

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

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

УДК 37
ББК 74.00

ISBN 978-5-91090-048-0

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2010

РАЗДЕЛ 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

МУЗЫКАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК СМЫСЛОНЕСУЩАЯ КООРДИНАТА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Н. Аксенова

г. Буденновск

В современном теоретическом фундаменте музыкального образования существует разрыв между объектом (с его «объективными» законами – теорией музыки и ее преподавания) и субъектом культуры и образования – человеком, в чьем сознании и рефлексии только и могут присутствовать так называемые «объективные законы».

Иначе говоря, в современном музыкально-образовательном пространстве отсутствует (или присутствует в весьма размытом виде) важнейшее звено – психолого-антропологические знания о субъекте музыкальной культуры, теории музыки и музыкальной практики – Номо-musicus, являющемся собственно адресатом усилий музыкального образования, партнером диалога с культурой, посредником которого выступает педагог-музыкант. Итак, между теорией музыки, возрастной и общей психологией, педагогикой, теорией и практикой музыкального образования отчетливо проступает требующий разработки еще один компонент знаний, который можно было бы назвать психологией музыкальности человека, или музыкально-психологической антропологией.

Основной стратегической целью научных усилий является нахождение психологической значимости и смысла музыкального образования в контексте и процессе развития человека, в широко-гуманистически понимаемом нами антропогенезе, что было бы невозможно без опоры на прояснение и концептуализацию глубокой сути взаимоотношений человеческой природы и культуры: их взаимопорождающего характера, – сущностной основы музыкальной психологии человека.

Термин антропологический подход нуждается в специальном прояснении. В начале следует обратить внимание на нетождественность обозначений антропология и антропологический подход, несмотря на частую взаимозаменяемость в употреблении и несомненную общность в предметной сущности. В естественнонаучной сфере знаний под антропологией традиционно понималась биофизическая антропология, предмет которой – биологическая изменчивость организма (включающая древние формы человеческого вида, изучаемые палеоантропологией),

внешние «расовые» особенности человека и т.п. Вместе с тем, уже от Ж.Руссо и Э.Канта ведет отсчет иной ракурс содержательного наполнения антропологии – культурная и этническая антропология. Кроме того, в 30-е годы XX века выделилась особая ветвь антропологических дисциплин – психологическая антропология, сделавшая предметом своего рассмотрения взаимодействие личности и культуры различных типов.

Таким образом, 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. Без этих знаний, без прояснения хоть в самых общих чертах смысла своего пребывания и переживания «здесь и теперь», смысла познавать мир, строить концепции, учить детей, заниматься искусством – как «без царя..., без руля и без ветрил». Позитивистский пафос познания и подчинения сил природы, закономерностей общественной жизни, процессов воспитания и обучения, наращивания технического мастерства в ремеслах и искусстве сменился прислушиванием к себе, к вопросам, брошенным в глубину колодца своего сознания – почему я здесь, что я делаю и где Бог? Эти вопросы и означены маркером-знаком «антропология». Сегодня им распоряжаются столь разные научные и ненаучные сферы, специалисты и неспециалисты. От тележурналиста Дмитрия Диброва с его ночной эмпирической «Антропологией», до крупнейших ученых из различных областей знаний. Это не страшно, это знаково. Но это не только знаково, это необходимо, «психологически потребно» каждому человеку.

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.

Таким образом, понятия антропология и антропологиям включают в себя многие грани смысла: и особо выделившуюся естественную науку о человеке как виде; и целую сферу человековедческих дисциплин, описывающих «Феномен человека» с философских, естественных и религиозных позиций; и признание за полотно культуры, в том числе музыкальной, особой функции – сохранение антропологических стратегий развития и их вариантов в художественных образах и обликах эпох. Антропологический подход к музыкальной психологии и пси-

хологии 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 звуко-символического плана выражения человека (что есть музыка), взаимопорождения форм музыкальной 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 отрефлексировать 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.

Состояние переживания субъекта становится актом становления интонирующего сознания в творческом акте символического наименования, формулирования, мы бы сказали интонирования. Каждая интонированная сознанием «вещь опыта» становится потенциальным содержанием пребывающего состояния сознания, таким образом, акт интонирования становится уже не только рефлексивным актом, актом познания через отстранение переживания в символический пласт, но и актом антропологического «делания». «Делание» (или самоосуществление) происходит через трансформации сознания человека, которое охватывает всю иерархию его природно-психологической структуры.

Особого внимания в таком ракурсе рассмотрения проблемы заслуживает изучение взаимосвязей музыки с другими явлениями интонирующего сознания, которые связываются друг с другом как превращенные внутренние и внешние формы друг для друга, это, в концепции В.П.Зинченко, – образ, движение, слово.

Проблема внутреннего делания через интонирующее (музыкальное, звучащее) сознание внутри индивидуальности заслуживает специальной разработки как в теоретическом, так и в практическом прикладном аспекте (в виде диагностических, развивающих и музыкотерапевтических методик – к чему мы пытаемся привести разработку данного концептуального подхода).

Итак, наша основная мысль заключается в том, что значение музыкального образования для развития психики может быть осмыслено только через прояснение значения музыки в антропогенезе, а это, в свою очередь, может выявиться только при прояснении суперпозиции необратимых процессов развития сознания человека и музыки (в расширенном понимании под словом «музыка» и тех явлений становления человеческой культуры, которые еще собственно музыкой не являлись и ко-

торые можно условно назвать звуко-символическим планом выражения смысла). В данной суперпозиции заключена природа спонтанного и поступательного развития сознания человека во взаимных превращениях форм психических и культурных (символических) феноменов. Звуко-символический пласт выражения (как и музыка) является одним из каналов интонирующего сознания или сознания интонируемого смысла. Отсюда вытекают функции интонирующего сознания:

а) гностическая (бессознательное познание имплицитных законов бытия через звуко-ритмическую символику),

б) рефлексирующая (музыка как спонтанная звучащая рефлексия сознания человечества),

в) регистрирующая этапы развития сознания человека, значит, его уровня взаимоотношений с миром (порождающая нормы, «эпистемы») и

г) трансформирующая сознание (функция «внутреннего делания»).

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 (звуко-символическая) 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. По мнению автора статьи, именно такие ориентиры необходимо актуализировать сейчас при построении концептуальной психолого-антропологической основы музыкального образования.

Список литературы

1. Торопова А.В. Музыкально-психологическая антропология как смыслонесущая координата музыкального образования // Психология искусства: образование и культура. Межвузовский сборник научных трудов. – Самара: СГПУ, 2002

ОСНОВЫ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Е.А. Алейникова

г. Будённовск

Обращенность современного общества к культуре, человек у, его духовному миру становится доминантой цивилизованного развития. В образовании и как явлении цивилизации происходит также ориентация на индивида, на развитии личности, что превращает культуру в важнейший фактор духовного обновления как общества в целом, так и отдельной личности. В современных условиях одна из причин дефицита духовности видится в отчуждении культуры от личности, когда культура пере-

стаёт оказывать эффективное воздействие на духовное, нравственное развитие личности, а личность перестаёт испытывать потребность в истинной культуре, в овладении её ценностями [19, с.13]. По справедливому замечанию М.С.Кагана, педагогика оперирует понятиями образование, воспитание, обучение, а понятие культуры не используется в качестве категории формирования человека в детстве. Индивидуально-творческое развитие личности невозможно вне связи понятий ребёнок и культура. Именно культура выступает связующим фактором между социальным и генетическим в личности, делает человека членом цивилизованного общества. Неотъемлемой стороной человеческой культуры, существования человека в мире является искусство, в основе которого лежит художественный образ. Музыка, будучи одной из форм художественного освоения действительности, выполняет задачу художественного познания мира и воспитания целостного миропонимания, поэтому она занимает значимое место в системах музыкального образования, целью которых является воспитание гармонично развитой личности, обладающей высоким творческим потенциалом, эмоциональной культурой, богатым внутренним миром.

Среди всех видов искусств самым эмоциональным является музыка (Б.В.Асафьев, Н.А.Ветлугина, Г.А.Ермакова, В.В.Медушевский, Б.М.Теплов и др.) [26, с.232]. Она обладает способностью непосредственно воплощать мир душевных переживаний человека, многообразную гамму его чувств и настроений. По своему содержанию музыка – это художественная модель человеческих эмоций. Музыка рассматривается как эстетический способ освоения и познания эмоционально-эстетического мира людей. Данный аспект музыки изучался многими учёными: Б.В.Асафьев характеризует музыку как «отражение логики смены эмоциональных состояний» [2, с.151]; Б.М.Теплов как «эмоциональное познание»; Г.Балан как «звучащую философию». А.В.Луначарский в своей работе «В мире музыки» писал, что музыка как способ познания «не только помогает осознать весь окружающий человеческий мир и природу, но является даже необходимым элементом такого познания», организуя идеи и в особенности эмоции человека. Музыка как вид искусства открывает человеку возможность познавать мир и в процессе познания развиваться. Воспитательная эффективность музыкального воздействия таится в самой специфике постижения музыки на уровне музыкального восприятия как художественного общения, когда в музыкальном звучании воспринимаются не просто звуки или структурные элементы, а «социальные чувства человека, и эстетические переживания заключаются в сопереживании, в сочувствии выраженной радости или горю, дружбе или вражде» [61, с.504]. Музыкальное произведение уже содержит в своей внутренней сущности нравственно-эстетический потенциал, который осознаётся в процессе восприятия, а именно:

- «сопереживание другим», связанное с эмоциональной тождественностью переживаний слушателя и «героя» художественного мира музыкального произведения;

- «переживания за другого», когда переживания слушателя, находящегося на позиции «автора», нетождественны переживаниям «героя», поскольку это переживание «за», «о», «об», «по поводу» другого («взгляд со стороны») – это уровень возникновения эмоционально-нравственной отзывчивости.

Итогом восприятия музыкального произведения, как утверждает М.Марков является «преобразование эмоционального состояния и поведения человека».

Ещё древнегреческий философ Аристотель считал, что «музыка способна оказывать известное воздействие на этическую сторону души; и раз музыка обладает такими свойствами, то, очевидно, она

должна быть включена в число предметов воспитания молодёжи». Проблема музыкального воспитания подрастающего поколения во все времена была актуальной. Она находила отражение в трудах философов, психологов, ещё времён римской античности. Древнегреческие философы Демокрит, Аристотель, Сократ, Платон видели необходимость в разностороннем развитии детей. Древние греки впервые в истории создали теорию воспитания, построенную на принципах гармонии и всесторонности. Музыка считалась приоритетным средством воспитания, а музыкально-эстетическое воспитание базировалось на основополагающих ценностях античной культуры.

В XIX веке проблемой музыкального воспитания занимались многие педагоги – музыканты – Д.Н.Зарин, А.Н.Карасёв, А.Л.Маслова, П.П.Миросицкий, С.В.Смоленский. Один из видных деятелей отечественного просвещения В.П.Острогорский среди многих средств эстетического воспитания также выделял музыкальное искусство [39, с.44]. В своей работе «Искусство как воспитательно – общественная сила» он детально обосновал его значение в деле подрастающего поколения. Особую ценность искусства педагог видел в том, что оно, воздействуя на чувства и разум, помогает человеку познать себя, «осмыслить своё я», способствует самосовершенствованию человека с позиции прекрасного и морали. Определяя сущность эстетического воспитания, Острогорский писал: «Эстетическое воспитание есть воспитание человека в чувстве красоты, изящества, в любви к прекрасному, высокому..., в постоянном, деятельном стремлении к нему...». В эстетическом воспитании, поставленном в связи с нравственным и умственным воспитанием, он видел не только средство развития чувства прекрасного, но могучий фактор воспитания человека – общественника и гражданина. Развитие теории и практики музыкального воспитания в России связано с расцветом национальной композиторской школы (П.И.Чайковский, А.П.Бородин, М.П.Мусоргский и др.), открытием первых консерваторий в С.-Петербурге и Москве, бесплатной музыкальной школы(1862г). В 1918г музыка становится обязательной учебной дисциплиной в общеобразовательной школе. Важное значение для теории и практики музыкального воспитания имела педагогическая деятельность Б.Л.Яворского, труды Б.В.Асафьева [10, с.152]. В 30-40-х гг. складывается разветвлённая система музыкальных учебных

заведений: консерватории, музыкальные училища, музыкальные педагогические институты, музыкальные школы, студии и т.д. В 60-70х гг. созданы методики музыкального воспитания для дошкольников и младших школьников. (Н.А.Ветлугина), школьников на уроках музыки (Д.Б.Кабалевский, О.А.Апраксина, Ю.Б.Алиев, Э.Б.Абдуллин и др.), в детских музыкальных школах (Л.А.Баренбойм, А.А.Николаев и др.). С 80х гг. развивается научное направление, связанное с подготовкой учителя музыки для массового музыкального воспитания [10, с.151]. Музыкальное искусство занимало и занимает значимое место в системах музыкального образования, целью которых является воспитание гармонично развитой личности, обладающей высоким творческим потенциалом, эмоциональной культурой, богатым внутренним миром, способностью к саморазвитию и самореализации. Реализуя в искусстве свою человеческую способность эстетической оценки мира во всём его многообразии, ребёнок таким образом всё измеряет человеческой мерой и благодаря этому процессу познаёт самого себя, свой внутренний мир.

Восприятие музыки, её исполнение являются не только основными формами музыкального воспитания, но и музыкальной терапии. Именно катарсическое воздействие музыки позволяет регулировать психо – эмоциональное состояние ребёнка, его социальную активность, облегчить усвоение новых положительных установок и форм поведения. Процесс приобщения ребёнка к музыкальной культуре, к высокому искусству должен носить непрерывный характер, начиная с рождения. Помимо детских образовательных учреждений в воспитании музыкальной культуры должна принимать непосредственное участие семья, поэтому проблема взаимодействия семейного и школьного музыкального образования сегодня актуальна. Один из видных деятелей отечественного просвещения, оставивший заметный след в сфере массового музыкального воспитания Виктор Петрович Острогорский считал, что приобщение ребёнка к красоте должно начинаться буквально с первых месяцев его жизни. В «Письмах об эстетическом воспитании» выдвинута идея необходимости раннего, буквально с колыбели, приобщения детей к музыкальному искусству [3, с.23]. Целесообразность этого обоснована тем, что музыкальные впечатления, полученные в раннем детстве, «...никогда не изглаживаются в памяти ребёнка и поселяют в нём на всю жизнь любовь и вкус к музыке...». Музыкальная культура формируется в процессе активной музыкальной деятельности, охватывающей все стороны жизни ребёнка, включая обучение и воспитание как в школе, так и в семье. Сегодня в большинстве семей утеряны музыкальные традиции. Пение и музицирование всё больше уходят из семейной жизни, живое исполнение заменяют магнитофоны, телевизоры, видео, компьютер. Стремление со стороны родителей к взаимодействию с образовательными учреждениями в вопросе музыкального воспитания минимально. Хотя знания в области семейной музыкальной педагогики нужны каждому взрослому человеку, особенно родителям, ведь именно они закладывают основы мировоззрения, интересов и потребностей своих детей. «Хорошие родители важ-

нее хороших педагогов», – говорил видный пианист и педагог Г.Нейгауз, имея в виду, что самые лучшие педагоги будут бессильны, если родители равнодушны к музыке и музыкальному воспитанию своих детей. Именно мамы и папы должны «заразить» ребёнка любовью к музыке, проявить интерес к его музыкальным приоритетам, правильно организовать музыкальные занятия. Мать и отец, искренне любящие музыку и занимающиеся самообразованием, даже если они не играют на музыкальных инструментах и не поют, в деле музыкального воспитания ребёнка могут сделать очень многое, а музыкальное воспитание часто выступает как необходимый фактор сплочения детей, родителей и школы в единое целое. Как подчёркивают современные исследования, приобщаясь к знаниям о музыкально воспитании детей, родители сегодня могут стать единомышленниками педагога – музыканта в деле приобщения ребёнка к музыке. Только важно, чтобы этот процесс стал интересным, увлекательным, а самое главное, результативным [4, с.26]. Изучая общую и музыкальную педагогику и психологию семейного музыкального воспитания, родители яснее могут осознать процесс развития своего ребёнка, становления его личности, важной составляющей которого является приобщение ребёнка к музыкальному искусству [5, с.36]. Ведь музыка способна воспитывать высокую гражданственность, духовную красоту и творческие начала каждого ребёнка. Приобщение ребёнка к музыке осуществляется комплексно, с использованием всех видов музыкальной деятельности. При этом необходимо учитывать эмоционально – образную насыщенность и духовно – нравственное содержание музыкальных произведений, используемых в работе. Применять всё разнообразие музыкально – творческой активности школьников в мотивационном, эмоциональном, интеллектуальном, духовно – нравственном аспектах с учётом психологических особенностей младшего школьного возраста. Важно воспитать у юной личности самостоятельность в нравственно – эстетической оценке действительности при помощи музыкального искусства, стремление к увеличению собственного духовного потенциала и интеллектуальной, нравственно – эстетической культуры через глубокий интерес к прошлому своего народа, к духовным ценностям национальной, отечественной и мировой культуры. Таким образом, музыкальное искусство обуславливает раскрытие внутреннего мира человека, развитие и саморазвитие ребёнка, делает его способным изменить социокультурную среду, приводить в соответствие личностно – индивидуальные ценности с общечеловеческими, является важным средством формирования основ духовно – нравственного воспитания и гармоничного развития личности.

Список литературы

1. Адищев.В.И. «Счастье человека – в раннем приобщении к красоте». «Музыка в школе», № 6, 2003.
2. Кабалевский.Д.Б. «Как рассказывать детям о музыке?» М.:, 1989.
3. Каган.М.С. «Взаимодействие искусств в педагогическом процессе». Л.: «Наука», 1989.

4. Медушевский.В.В. «Духовно – нравственное воспитание средствами музыкального искусства». М.: «Преподаватель», 2001.

5. Тагильцева.Н.Г. «Музыка в познании ребёнком себя» «Музыка в школе» М., № 5, 2004.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

*А.С. Амиров
с. Прасковья*

История убедительно показывает, что причина большинства экологических катастроф кроется, прежде всего, в сознании людей, в определении ими шкалы ценностей, где на первом месте стоит увеличение потребления природных богатств «на душу населения», бездумное «покорение и преобразование», а не уважение ко всему живому, не достижение гармонии с природой.

Дальнейшее развитие человечества невозможно без осознания людьми опасности создавшейся экологической ситуации, без изменения установок их деятельности. Представления большинства людей о прогрессе преимущественно опираются на данные экономических наук, а не на данные науки в целом. Спад производства, рост цен, безработица и другие типичные для крупных промышленных центров проблемы делают опасные для жизни человека последствия не столь заметными. Сейчас общепризнано, что истоки и перспективы решения экологической проблемы, наряду с особенностями социально-экономической структуры общества, связаны с такими качествами людей, как понимание самоценности природы, меры биосферных явлений, ответственности перед будущими поколениями. Угроза экологического апокалипсиса свидетельствует об исчерпаемости возможностей саморегуляции биосферы при условии возрастания интенсивности человеческой деятельности в природе. Функцию регулятора должно теперь выполнять общество. Но с экологическим кризисом невозможно справиться с помощью одних лишь технико-экономических средств. Необходима коррекция изменения ориентации развития человечества с целью сохранения в природе экологического равновесия. Решение экологической проблемы невозможно без ее теоретико-методологического обеспечения и развития экологической культуры населения.

Процесс формирования экологической культуры и экологизации сознания связан с повышением общекультурного уровня современного общества. Жизненно важно становление индивидуального самосознания отдельного человека, воспринимающего современное экологическое положение как свое собственное. Выход из экологически затруднительного положения предполагает модификацию отношения к миру со стороны каждого человека, его соучастие в духовном творческом процессе

– формировании экологически позитивного отношения к природе. Именно поэтому существует острая необходимость в концептуальном анализе экологической культуры, экологического сознания и поведения.

Таким образом, побудительным мотивом исследования сложных процессов развития экологической культуры общества являются интересы современного общества в разрешении экологической проблемы посредством формирования экологического сознания населения и, как следствие, проявления проэкологической деятельности людей.

Экология – наука о взаимоотношениях живых организмов друг с другом и с окружающей средой. Но в нашей действительности экология – это не просто наука, это новое мировоззрение. Анализ экологической ситуации на нашей планете свидетельствует о том, что нынешний кризис охватил сферы мышления человека, его экологическое сознание и практическую деятельность. Глобальное уничтожение природы – это лишь побочный результат губительной деятельности общества.

Сущность современного экологического кризиса заключается не только в обособлении человека от природы и в конфликте с ней, а в нашем непонимании или в упрямом нежелании постигнуть, что человечество может выжить, лишь сознавая себя неотъемлемой частью природы. Чтобы навести порядок в головах людей относительно понимания проблем окружающей среды, законов существования и гармонического развития человека в биосфере, необходима четкая система соответствующего образования. Именно образование опирается на культуру, формирует основу духовности и нравственности человека. Лишь просвещенная личность способна понять сущность созданного человечеством, оценить следствия, выбрать варианты выхода из неблагоприятной ситуации.

Ныне, как никогда раньше, необходимо изменение этических парадигм. Человек может усвоить и даже осознать, что делать нехорошо, но это еще совсем не означает, что он не будет совершать зла. Понимать всегда легче, чем действовать. Итак, в мотивационно-психологическом воспитании необходимо сделать основное ударение на любви к миру, к людям, к красоте природы, ударение на правде и доброте, самценности человеческой и любой другой жизни, а не только на проблемах разрушения окружающей среды. Стратегической целью образования должно стать экологическое мышление, основу которого составляют научные знания, экологическая культура и этика.

Тема экологического сознания должна отождествиться с мировыми жизненными стоимостями. Академик Б.Т. Лихачев отмечает, что экологическое сознание требует подкрепления чувством, эмоционально целостным, глубоко нравственным отношением к природе, обществу, людям. Современное экологическое образование должно быть направлено в будущее, опираться на идеи гармонии природы и человека, стойкого развития биосферы, оказывать содействие преодолению имеющихся в обществе стереотипов путем формирования духовной, моральной, экологически просвещенной личности и создание условий для ее развития и, наконец, стать фактором социальной стабильности общества.

Идея приобщения человека к природе, к ее познанию имеет глубокие корни в педагогической науке. Выдающиеся мыслители и педагоги прошлого доказали, что большинство людей усваивает те или иные убеждения с детства, до того, как получает возможность критически осмыслить полученную информацию. Под влиянием взрослых у детей вырабатываются эмоциональные предпочтения. Позже, от девяти лет и старше, эти предпочтения складываются в твердые стереотипы, изменить которые уже трудно. Итак, любовь к природе, сознательное, бережное и заинтересованное отношение к ней каждого человека должны воспитываться с раннего детства.

Решение этой проблемы возможно только при наличии экологического сознания у взрослых, готовности педагогов осуществлять на практике экологическое воспитание учащихся, пропагандировать экологические знания среди родителей и вовлекать их в совместную работу.

Экологическое образование и воспитание, которые формируют экологическое сознание человека, осуществляются в нашей стране в системе государственных и общественных форм, охватывая все группы населения. Однако происходит этот процесс медленно и нуждается в совершенствовании. Формирование начальных основ экологической культуры у дошкольников требует разработки системы экологического воспитания. Эта система включает определенное содержание, методы и формы работы, а также создание условий, необходимых для постоянного общения детей с природными объектами. Отметим ряд позиций, раскрывающих сущность и особенности экологического образования и воспитания.

Экологическое воспитание – это, во-первых, целеустремленное влияние на личность на всех этапах ее жизни с помощью развернутой системы средств и методов, что имеет целью формирование экологического сознания, экологической культуры, экологического поведения, экологической ответственности, а, во-вторых, это непрерывный процесс учебы, воспитания, самообразования, накопления опыта и развития личности, направленный на формирование ценностных ориентаций, норм поведения и специальных знаний, относительно сохранения окружающей среды и природопользования, реализованных в экологически грамотной деятельности.

Очень важным для понимания специфики экологического воспитания является тезис о том, что оно не должно выступать лишь системой запретов на те или другие действия. Кроме призывов, что природу следует любить и беречь, необходимо учиться грамотному и профессионально комплексному природопользованию.

Экологическое образование – это психолого-педагогический процесс влияния на человека, целью которого является формирование теоретического уровня экологического сознания, что в систематизированном виде отображает разнообразные стороны единства мира, закономерности диалектического единства общества и природы, определенных знаний и практических навыков рационального природопользования.

Специфика экологического образования заключается в том, что оно должно базироваться на принципе «опережающего отображения». В сознании

человека должна происходить постоянная оценка возможных последствий, как непосредственных, так и будущих из позиции не только благосостояния человека, но и гармонизации отношений, в системе «общество-природа»

Повышению эффективности способствует умелое использование средств экологического воспитания. К ним, в первую очередь, необходимо отнести:

- семью, в которой происходит первичная социализация индивида, формируются основные черты личности, тип мировосприятия и светопредставления;

- средства массовой информации, которые влияют на массовое сознание общества, дают актуальную экологическую информацию, первичную интерпретацию событий или принятых решений и тем самым формируют общественное мнение;

- неспециализированное образование всех ступеней – от детских садов к высшим учебным заведениям – где при преподавании практически всех учебных дисциплин должна быть природоохранная тематика, должны формироваться основы знаний естественных, технических и социальных знаний, важных в социально экологическом отношении;

- специализированное образование, направленное на формирование кадров специалистов, которые профессионально будут заниматься вопросами, связанными с проблемами оптимизации и гармонизации взаимодействия в системе «общество-природа»;

- систему экологического законодательства, призванную указывать на общие ориентиры государства как выразителя общественных интересов в отрасли использования природных ресурсов, охраны природы, сохранения пригодного, для жизни и здоровья человека естественной среды;

- уголовно наблюдательную систему государства, заданием которой является формирование убеждения, что любые правонарушения в отрасли природопользования и соблюдение экологических прав граждан будут соответственно оценены государством;

В условиях современной экологической ситуации важна экологизация всей системы образования и воспитания подрастающего поколения. Одним из важнейших принципов экологического образования считается принцип непрерывности – взаимосвязанный процесс обучения, воспитания и развития человека на протяжении всей его жизни.

В настоящее время каждый человек, независимо от его специальности, должен быть экологически образован и экологически культурен. Только в этом случае он сможет реально оценивать последствия своей практической деятельности при взаимодействии с природой.

Для осуществления стоящих перед нашей страной задач по превращению каждого ее уголка в цветущий край необходимо своевременно формировать экологическую культуру, эстетические отношения к природе, развивать любовь к ней и нести ответственность за ее состояние.

Природа не может защищать себя от варварского, корыстного, равнодушно – пассивного отношения к ней, от враждебных ее действий человека и вмешательства в ход естественных процессов, вызывающих

гибель многих растений и животных. В нравственном обществе сформулирован закон об охране природы, который должен выполняться каждым гражданином страны.

К его выполнению подрастающее поколение подготавливается всем содержанием и формами нашей жизни, особенно условиями единого учебно– воспитательного процесса школы. Полноценный эффект будет достигнут, когда экологическое сознание и поведение станут составной частью общей культуры молодого человека.

Список литературы

1. Букин. А.П. В дружбе с людьми и природой. – М.: Просвещение, 1991.
2. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. – М.: Высшая школа, 1999.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Высшая школа, 1999.
4. Дерябо С.Д., Ясвин В.П.. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
5. Экологическое образование и воспитание. Метод. Рекомендации. – Улан – Удэ, 1990.
6. Эстетическая культура и эстетическое воспитание. Кн. для учителя / Н.И. Кнященко, Н.Л. Лейзеров, М.С. Каган и др. – М.: Просвещение, 1983.

БИНАРНЫЕ УРОКИ ПО ИСТОРИИ И ЛИТЕРАТУРЕ: НОВОЕ И СТАРОЕ

***А.Б. Анисимова
г. Ставрополь***

История и литература идут рука об руку в школьном курсе и решают одни и те же задачи человеческого познания. История делает это с помощью рационального набора средств: законы объективного развития, научные принципы классификации, а литература – собственными средствами – средствами образного, картинного отображения действительности. Нравственно-воспитательное и познавательное значение этих двух предметов неосценимо.

Осуществление синтеза истории и литературы в преподавании этих предметов является залогом не только успешного усвоения набора определённых знаний, но и получения действительно полного гуманитарного образования и духовно-нравственного развития личности юного гражданина России.

Произведения художественной литературы рекомендуются во всех школьных учебниках по каждому курсу истории, привлекаются в качестве иллюстративного материала на уроках. Всегда художественная литература служит для учащихся одним из важных источников для ознакомления с историческим прошлым и одним из эффективных средств их нравственного и эстетического воспитания, потому что живость и конкретность художественного образа усиливают картинность повество-

вания и таким образом создают более конкретные исторические представления у учащихся.

Художественный образ, как правило, отличается меткостью и убедительностью. И это облегчает восприятие исторического прошлого. Доказательная сила художественного образа воспитывает у школьников определенное отношение к изучаемым историческим явлениям, вызывает у них сочувствие, ненависть, восхищение, возмущение. Яркий, выразительный художественный образ воздействует на личность учащегося всесторонне: на его ум, чувство, волю, поведение, потому что этические нормы раскрыты на живых примерах и в конкретных ситуациях.

Вот один из примеров. Есть в курсе истории 8 и 10 класса тема «Крымская война». На уроке учителю необходимо рассказать ученикам о причинах войны, о тяжести первых дней, о мужестве защитников Севастополя. Но материал учебника (особенно в 10-м классе базового уровня) сухой и недостаточно эмоциональный. Поэтому, чтобы создать нужный настрой на уроке, можно прочитать отрывок из «Севастопольских рассказов» Л.Н. Толстого о защите бастиона. После прослушивания отрывка, у учеников возникают чувства восхищения, страха, ненависти, гордости. Школьный учебник, к сожалению, такую бурю чувств у ребенка вызвать не может.

Привлекаемые на уроках истории художественные образы усиливают идейную направленность преподавания, дают учителю возможность довести до сознания учащихся идейное содержание темы в доступном конкретном виде, способствуя более прочному закреплению в памяти учащихся изучаемого исторического материала.

В произведениях художественной литературы мы находим материал, как правило, отсутствующий в учебных пособиях, – обстановку и колорит эпохи, меткие характеристики и детали быта, яркие факты и описание облика людей прошлого. Например, чтобы учащиеся более четко представили себе облик Емельяна Пугачева, можно зачитать отрывок из «Капитанской дочки» А.С. Пушкина.

Художественная литература иллюстрирует научный материал истории, комментирует его художественными сюжетами, углубляет понимание, возбуждает живой интерес к явлениям жизни, вызывая эмоциональные переживания.

Основные знания по истории учащиеся получают из разных источников: рассказа учителя, мультимедийных учебных курсов и т.д. Нити поступающей информации прокладывают в сознании детей связи с прошлым народа и страны. Слово учителя, предельно точное, полное стремительной мысли и неподдельного чувства, во многом предопределяет успех обучения. Однако учитель не всегда находит нужную гамму ярких изобразительных средств для передачи научных, теоретических знаний. На помощь ему, а значит и учащимся, должны прийти произведения писателей и поэтов, а если при этом ещё и воспользоваться помощью ИКТ технологий, то успех обучения и воспитания гарантирован.

Но при отборе произведений художественной литературы для уроков истории необходимо учитывать два момента. Во-первых, познаватель-

но-воспитательную ценность материала (т.е. правдивое изложение исторических явлений). Во-вторых, то, что вымысел должен находиться в пределах исторической и бытовой достоверности.

Отрывки из произведений художественной литературы, используемые на уроках истории, должны в себе содержать:

1. Живое изображение исторических событий, изучение которых предусмотрено школьной программой.

2. Образы исторических деятелей и изображение народных масс.

3. Картинное описание обстановки, в которой разворачиваются события прошлого.

Художественная литература помогает лучше усваивать исторические события. Но не каждое произведение художественной литературы может быть использовано на уроке истории. Нужен тщательный отбор. Художественные произведения, используемые в преподавании истории, могут быть разделены на две группы: литературные памятники изучаемой эпохи и историческую беллетристику.

Что мы относим к литературным памятникам? Конечно, это произведения, созданные в ту эпоху, которую мы изучаем, т.е. произведения, написанные современниками описываемых явлений и событий. Произведения этой группы являются своеобразными документами эпохи и служат для исторической науки одним из источников знаний о прошлом. Конечно, нужно учитывать, что литературные памятники эпохи изображают жизнь своего времени сквозь призму взглядов автора. Поэтому необходим критический подход к художественным произведениям, например, таким, как «Слово о полку Игореве», написанном в 1185 году в Киеве по случаю нападения половецкого хана Кончака или «Сказание о Мамаевом побоище», посвященном Куликовской битве.

Другую группу составляют произведения исторической беллетристики (исторический роман, повесть и т.д.). Эти произведения не являются ни литературными памятниками эпохи, ни живым свидетельством её современников, поэтому не могут служить историческим источником. Но они могут быть прекрасным средством ознакомления учащихся с результатами изучения прошлого, притом в увлекательных сюжетах, конкретных образах и выразительных характерах, т.е. наиболее доступно и интересно. Эти произведения дают нам средства для конкретизации и иллюстрации излагаемого учебного материала, помогают картинности самого изложения. Необходимо, чтобы учащиеся умели различать эти группы произведений. И здесь должна быть четкая позиция учителя.

Структура преподавания истории в нашей школе в системе бинарных уроков с литературой представляется в следующей последовательности:

Разработан модульный курс «История в художественных образах», который является дополнением к основным курсам истории России и литературы, предусмотренным государственными программами для углублённого изучения предметов, в которых каждая тема курса истории России в старших классах обязательно завершается интегрированным уроком истории с литературой и наоборот. Например: тема «Образование Древнерус-

ского государства с центром в Киеве» (5 ч+1 ч интеграция) завершается уроком по теме: «Отображение истории Киевской Руси в художественной литературе». Это относится и к темам регионального компонента.

Модульный курс, рассчитанный на 34 часа, может вестись как самостоятельно, так и в рамках уроков по истории России и литературе.

Практическая реализация интегрированного изучения истории с литературой осуществляется не только на уроке, но и через научно-исследовательскую работу учащихся (участие в работе Малой Академии Наук, творческих проектах РФ, региона, а также работа в музеях, архивах и местных периодических изданиях), через внеклассную работу (театрализованные историко-литературные альманахи), переводную и итоговую аттестацию (защита реферата по истории и литературе по одной проблеме, включение в билеты литературного материала в объёме 10 – 15 % от основного).

Необходимо каждый раз на уроках истории неустанно воспитывать у учащихся качественное понимание беллетристических произведений на исторические темы, с одной стороны, и литературных памятников эпохи – с другой, находить в этих произведениях исторический материал, связывая его содержание с событиями прошлого, изучаемыми в курсе истории в школе, формируя и развивая при этом систему духовно-нравственных ценностей.

К ВОПРОСУ ОБ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

***А.В. Бабаян, О.П. Бороденкова**
г. Ессентуки*

Российское общество, пережившее в конце XX в. идейный и экономический кризис и сумевшее добиться относительной устойчивости, сегодня активно ищет пути к дальнейшей стабилизации и обретению национального достоинства. Ныне отечественный социум представлен множеством различных групп, страт, партий, движений, имеющих различные взгляды на государственные и общественные проблемы, но все они солидарны во мнении о необходимости выработки национальной идеи, связанной с детьми, семьей и предполагающей восстановление естественных нравственных основ всей системы воспитания и межпоколенного взаимодействия. Те, кто сегодня дети, завтра – основное продуктивное (или девиантное) народонаселение России, от сформированности нравственных императивов которого зависит судьба страны.

Деструктивные социальные явления, разрушившие ментальные черты населения многонациональной России (целомудрие, уважение к общественному мнению, долг по отношению к родителям, забота о детях и т.д.), нельзя отнести только к двум последним десятилетиям. За последние полтора столетия в отечественной общественной практике произошли важнейшие изменения. Одна за другой сменились несколько общественных формаций: от феодализма страна перешла к капитализму, от капитализма – к

социализму, от социализма – к демократическому обществу со свободным рынком. В моменты частых и стремительных перемен личность теряет моральные ориентиры, что хорошо осознавали как теоретики педагогической науки, так и педагоги-практики. Именно поэтому отечественная педагогическая наука с исключительным вниманием относилась к историческому опыту воспитания и всегда выступала в роли охранительной силы, предотвращающей процессы деструкции личности ребенка.

Социальные перемены, происходившие со второй половины XIX в. и охватившие все XX столетие, поставили педагогическое сообщество в трудные условия. В ситуации постоянной идейной борьбы и проявлений политического и идеологического экстремизма оно совершило беспримерный научный и профессиональный подвиг: институционализировало педагогическую науку, сформировало научные педагогические школы, организовало бесперебойный педагогический процесс, не прерывающийся ни при каких социальных потрясениях, готовило педагогические и научные кадры, старалось поддержать общество на том моральном уровне, который мог обеспечить прогрессивное развитие социума. Одновременно со становлением педагогики (середина XIX в.) начался процесс развития истории и философии (методологии) педагогической науки, который ныне находится в исключительно продуктивной фазе. Полтора столетия развития для любой гуманитарной науки – тот срок, когда определяются основные подходы к ее объекту и предмету, осмысливается связь между динамикой социальных явлений и становлением науки. Сегодня уже определились основные направления педагогических исследований (теория обучения, теория воспитания, теория управления процессами образования), которые осмысливаются в различных исторических и философских, технологических аспектах.

Педагогика является синтетической наукой, постоянно осуществляющей «снятие» теоретических выводов гуманитарных наук и одновременно пополняющей свой научный актив за счет открытий естественных наук, полученных экспериментальными методами исследования. Принцип дополнительности в педагогике, о важности которого говорил К.Д. Ушинский, бесспорен, но существует необходимость определиться в том, что отбор продуктивных идей из других наук должен осуществляться через «надежный» канал, «очищенный» от псевдонауки, квазинауки, паранауки. Таким каналом может служить одна из частей философского знания о природе человека, закономерностях его формирования и развития как биопсихосоциокультурного единства – философская антропология. Ее значение для развития теорий воспитания безусловно, но проблемы влияния педагогической антропологии на некоторые концепции философской антропологии изучены не в полной мере, в то время как вопрос их дополнительности разворачивает проблему теорий воспитания в иной плоскости.

В середине XIX – начале XX вв. менялись типы мировоззрения: от теоцентрического к антропоцентрическому, от него – к социоцентрическому, а в начале XXI в. вновь наблюдается возврат к такому типу мышления, в котором главной ценностью выступает человеческая личность

и ее право на индивидуальность. Однако господствующее мировоззрение на различных этапах отечественной истории только отодвигало на второй план другие типы мировоззрения, и, например, наряду с материалистической существовала и развивалась религиозная философия; при этом атеистическое воспитание латентно вбирало принципы различения добра и зла по критериям, определенным православием. Философская антропология, возникшая на основе научной картины мира, развивалась параллельно христианской антропологии. Эти философские парадигмы ставили одинаковые проблемы воспитания, но отвечали на них по-разному. В современном богословии подчеркивается, что религия не отвергает науку, а современная гуманитарная наука все более прислушивается к опыту религии. В этой связи представляется актуальным сопоставление основных теоретических подходов к проблемам воспитания в контексте, какой был создан определенным социальным временем, то есть в момент одновременного существования в педагогическом поле представлений философской и христианской антропологий. В начале XXI в. эта тенденция сохранилась во всей полноте.

ВЛИЯНИЕ ИГРОВОГО МЕТОДА НА РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

***Е.В. Баришпольская
г. Ставрополь***

Основной целью обучения в современной начальной школе должно стать интенсивное развитие умственных и творческих способностей детей, формирование у них различных видов познавательной деятельности, накопленных в социальном опыте человечества. К общим видам познавательной деятельности, в частности, относятся и логические приемы мышления: сравнение, выделение свойств объектов (явлений), подведение под понятие, выведение следствий, классификация, обобщение и т.д.

Вопрос о развитии логического мышления, как необходимом элементе образования, обсуждается во многих педагогических исследованиях. Проблемами мышления детей младшего школьного возраста занимались многие зарубежные (Р. Гайсон, Б. Инельдер, Ж. Пиаже, Ф. Тайсон и др.) и отечественные исследователи (П.П. Блонский, Б.М. Величковский, Г.Г. Вучетич, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, П.И. Зинченко, З.М. Истомина, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Г.С. Овчинников, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов и др.).

Проблема развития логического мышления должна иметь свое отражение и в школьном курсе русского языка в силу сложности предмета, недостаточной подготовки учащихся в этой части, в силу большого числа логических ошибок, допускаемых учащимися в усваиваемом содержании материала.

Использование игрового метода в начальной школе стимулирует развитие всех познавательных процессов, логического мышления учащихся. Он не только активизирует мыслительную деятельность детей, повышает их работоспособность, но и воспитывает у них личностные качества, укрепляет лидерские качества учеников.

Немаловажную роль играют положительные эмоции, возникающие при использовании игрового метода и облегчающие процесс познания, усвоения знаний и навыков. Обыгрывание наиболее трудных элементов учебного процесса стимулирует познавательные силы маленьких школьников, сближает учебный процесс с жизнью, делает усваиваемые знания понятными.

Игровые ситуации и упражнения на уроках русского языка, органично включенные в учебно-познавательный процесс, стимулируют учащихся, и позволяют разнообразить формы применения знаний и навыков.

Ребёнка нельзя заставить, принудить быть внимательным, организованным. В то же время, играя, он охотно и добросовестно выполняет то, что его заинтересовало, стремится довести такое дело до конца, даже если для этого нужно приложить усилия. Поэтому на начальном этапе обучения русскому языку игра выступает как главный стимул учения.

В основе использования игрового метода на уроках русского языка должны лежать следующие принципы:

- актуальность дидактического материала;
- коллективизм;
- соревновательность.

На основе указанных принципов можно сформулировать требования к успешной реализации игрового метода:

- Игры на уроках русского языка должны базироваться на знакомых детям играх. С этой целью важно наблюдать за детьми, выявлять их любимые игры, анализировать какие игры детям нравятся больше, какие меньше.

- Нельзя навязывать учащимся игру, которая кажется полезной, игра – дело добровольное. Ребята должны иметь возможность отказаться от игры, если она им не нравится, и выбрать другую игру.

- Игровой прием, включающий детей в новую тему, элемент соревнования, загадка, путешествие в сказку, – это не только методический прием учителя, но и эффективная общая работа детей на уроке.

- Эмоциональное состояние учителя должно соответствовать той деятельности, в которой он участвует. В отличие от всех других методов, игровой требует особого состояния от того, кто ее проводит. Необходимо не только уметь проводить игру, но и играть вместе с детьми. Ни в коем случае нельзя применять дисциплинарные меры к детям, нарушившим правила игры или игровую атмосферу. Это может быть лишь поводом для доброжелательного разговора, объяснения, а еще лучше, когда, собравшись вместе, дети анализируют, разбирают, кто как проявил себя в игре и как надо было бы избежать конфликта.

Игру можно считать выполняющей свои функции в том случае, если она обеспечивает:

- не только усвоение ребенком конкретных учебных умений, но и воспитание у школьника желания учиться;
- осознание школьником своих занятий не как простой игры в школу, а как учения.

Педагогические условия развития логического мышления младшего школьника на уроках русского языка можно представить следующим образом:

- выбор содержания через осмысление имеющихся знаний;
- поиск таких приемов и средств, таких ярких сравнений, образных описаний, которые помогают закрепить в сознании и чувствах учащихся факты, определения, понятия, выводы, играющие наиболее значимую роль в системе содержания знаний;
- организация познавательной деятельности, характеризующейся системой умственных действий;
- определение формы организации обучения, при которой обучающийся ставится в позицию исследователя, субъекта деятельности, требующую проявления максимальной умственной активности;
- использование средств самостоятельной работы;
- развитие умения активно оперировать знаниями;
- использование средств коллективной работы на уроке, опирающихся на активность большинства, переводящих учащихся от подражания к творчеству;
- стимулирование к решению коллективных познавательных задач.

Формы игр, направленных на развитие логического мышления могут быть самыми разными, среди которых можно выделить следующие:

1. Лексические игры, способствующие обогащению словарного запаса, к которым относятся:

- ребусы, загадки, кроссворды – широко применяются при обучении детей грамоте и чтению в начальных классах, являются средством повышения информационной культуры детей. Ребусы и загадки служат для концентрации внимания, развития логического мышления;
- анаграммы, метаграммы, логогрифы, шарады способствуют развитию логического мышления и интенсификации умственного труда.

2. Грамматические игры, способствующие совершенствованию грамматических умений и навыков, развитию логического мышления, к которым относятся:

- зрительные диктанты – одна из форм развития логического мышления учащихся в начальной школе, которая служит для развития точности зрительного восприятия, тренировки памяти, активизации мышления и способствует осознанному запоминанию правил написания слов.

3. Ролевые игры, предполагающие использование артистических приемов в ролевых диалогах и полилогах, в инсценировании басен, сказок, в составлении учащимися различных упражнений, задач.

4. Игры-соревнования (тестирование, олимпиады, творческие конкурсы), включающие элементы конкурса, активизирующие лидерские качества.

5. Внесение игровых атрибутов, повышающих мотивацию и интерес к заданиям, (например, распределение слов по определенному правилу не по столбикам, а в специально подготовленных «домиках», «окошках»).

Таким образом, развитие логического мышления младшего школьника на уроках русского языка будет более эффективным под целенаправленным воздействием педагога. Одним из инструментов такого воздействия является использование игрового метода, позволяющего развивать процессы классификации, обобщения, анализа и синтеза; создавать и поддерживать благоприятную эмоциональную атмосферу на уроках.

Список литературы

1. Глозман Ж.М. Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе. – М., 2006.
2. Карпова Е.В. Дидактические игры. – Ярославль, 2006.
3. Новиков А.М. Методология игровой деятельности. – М., 2006.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Е.В. Баришпольская, А.В. Сафина
г. Ставрополь*

Современные психологи и педагоги едины в том, что качество выполнения деятельности и ее результат зависят прежде всего от побуждения и потребностей индивида, его мотивации; именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения целей. Мотивация является поэтому «запускным механизмом» (И.А. Зимняя) всякой человеческой деятельности: будь то труд, общение или познание. Питает и поддерживает мотивацию осязаемый, реальный, этапный и конечный успех. Если успеха нет, то мотивация угасает, и это отрицательно сказывается на выполнении деятельности.

Существенным для исследования структуры мотивации оказалось выделение психологом Б. И. Додоновым ее четырех структурных компонентов: удовольствия от самой деятельности, значимости для личности непосредственного ее результата, «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность, принуждающего давления на личность» [2, с.289]. Первый структурный компонент условно назван «гедонической» составляющей мотивации, остальные три – целевыми её составляющими. Вместе с тем первый и второй выявляют направленность, ориентацию на саму деятельность (ее процесс и результат), являясь внутренними по отношению к ней, а третий и четвертый фиксируют внешние (отрицательные и положительные по отношению к деятельности) факторы воздействия. Существенно и то, что два последних, определяемых как награда и избегание наказания, являются, с точки зрения психолога Дж. Аткинсона, составляющими мотивации достижения.

Исследователь И.А. Зимняя отмечает, что подобное структурное представление мотивационных составляющих, соотнесенное со структурой учебной деятельности, оказалось очень продуктивным для анализа учебной мотивации.

Так, учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включённый в определённую деятельность, – в данном случае деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, – организацией образовательного процесса; в-третьих, – субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и его взаимодействие с другими учениками и т. д.); в-четвертых, – субъектными особенностями педагога и, прежде всего системы его отношений к ученику, к делу; в-пятых, – спецификой учебного предмета. Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью.

Проблема мотивации в учении возникает по каждому школьному предмету и на каждом возрастном этапе обучения. Особо остро стоит проблема мотивации учения в младшем школьном возрасте. Примечательно, что в самом начале обучения в школе, как правило, высокая мотивация, однако, начиная со второго полугодия первого года обучения, уровень мотивации начинает снижаться. Очень часто это связано с неудовлетворенностью детских потребностей.

У младшего школьника при благоприятных условиях возникают и развиваются такие важнейшие для всей будущей жизни потребности, как потребность в умственной деятельности, потребность в теоретическом осмыслении наблюдаемых явлений, потребность в рефлексии и самооценке. Поэтому при разработке тематических планов, планов отдельных уроков английского языка, при подборе учебного и иллюстративного материала учитель должен учитывать характер потребностей своих учащихся, знать их наличный уровень и их возможное развитие. В связи с этим содержание учебного материала должно быть доступно учащимся, должно исходить из имеющихся у них знаний и опираться на жизненный опыт детей, но в то же время материал должен быть достаточно сложным и трудным. Информационно бедный материал не обладает мотивационным эффектом, не вызывает и не формирует познавательных интересов младших школьников. Важно, чтобы каждый ученик ощутил счастье в преодолении трудностей, радость победы, свершения сложной работы. Учебный материал должен опираться на прошлые знания учащихся. Но в то же время он должен нести новую информацию, в свете которой могут быть осмыслены прошлые знания и опыт. Только при этом условии у учащихся возникнет и разовьется личностная потребность в научном познании мира.

Наряду с содержанием обучения младших школьников важным условием поддержания высокого уровня мотивация является включение в

учебный процесс элементов игры. А.Н. Леонтьев доказал, что ребенок овладевает более широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности, только в игре. Забавляясь и играя, ребенок обретает себя и осознает себя личностью. Для школьников игра – сфера их социального творчества, полигон его общественного и творческого самовыражения.

Использование мультимедиа технологий является неотъемлемой частью эффективного обучения младших школьников, а также одним из обязательных условий поддержания их мотивации к учебно-познавательной деятельности. Мультимедиа технологии относятся к комбинированным техническим средствам обучения. Они предназначены для реализации с помощью компьютера функций по предъявлению учебной информации в удобной для восприятия форме, индивидуализированному управлению учебной деятельностью в ходе программированного, проблемного обучения, контролю знаний, а также для обеспечения доступа к вычислительным, информационно-справочным и другим ресурсам компьютера.

Использование мультимедиа технологий в начальной школе значительно повышает качество подачи материала урока и эффективность усвоения этого материала учащимися, обогащает содержание образовательного процесса, создает благоприятные условия для организации самостоятельной работы учащихся.

Мультимедиа технологии подразумевают использование таких аудиовизуальных и интерактивных средств обучения как:

- программные средства (мультимедиа диски, презентации, видео -, аудио- ролики, ресурсы сети Интернет);
- программное оборудование (персональный компьютер, аудио-, видео- аппаратура, мультимедиа проектор, интерактивная доска).

При поддержании достаточного уровня мотивации младших школьников особое значение уделяется нестандартной форме проведения урока. Нестандартный урок, как отмечает И.П. Подласый – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (неустановленную) структуру. В практической деятельности мы выделяем несколько типов нестандартных уроков: уроки-соревнования, уроки-аукционы, уроки типа КВН, уроки творчества, уроки-сомнения, уроки-конкурсы, уроки-игры, уроки-концерты, уроки-диалоги, уроки – ролевые игры, уроки-экскурсии и т.д. Нестандартные уроки, необычные по замыслу, организации, методике проведения, вызывают больший интерес, чем будничные учебные занятия со строгой структурой и установленным режимом работы, тем самым формируют учебно-познавательные мотивы.

Развитие мотивации в начальной школе должно сопровождаться и воздействием на эмоциональное отношение младших школьников к учебно-познавательной деятельности. В психологии доказано, что эмоции развиваются не сами по себе, а тесно зависят от особенностей деятельности человека и его мотивации. Специфика эмоций, отмечал А.Н.Леонтьев, состоит в том, что они отражают отношение между мотивами и возможностью успеха деятельности по реализации этих мотивов. Эмоции возникают у человека при актуализации мотива и нередко до рации

ональной оценки своей деятельности. Тем самым эмоции оказывают существенное влияние на протекание всякой деятельности, в том числе и учебной. Регулирующая роль эмоций возрастает в том случае, если они не только сопровождают ту или иную деятельность (например, процесс учения), но и предшествуют ей, что подготавливает включение человека в эту деятельность. Таким образом, эмоции сами зависят от учебно-познавательной деятельности и оказывают на нее свое влияние.

Таким образом, следует отметить, что поддержание достаточного уровня мотивации учебно-познавательной деятельности является очень важным моментом в работе учителя начальной школы. Одними из главных условий этого процесса являются: использование разнообразных игровых и мультимедийных технологий, нестандартных форм уроков. При этом важно помнить, что содержание каждого урока, каждой темы должно быть глубоко мотивировано, но не с помощью создания сиюминутных интересов (например, с помощью внешней занимательности, которая лишь изредка может служить предпосылкой к возбуждению и воспитанию глубоких познавательных интересов) или ссылок на практическую значимость в будущей жизни. Это содержание должно быть направлено на решение проблем научно-теоретического познания явлений и объектов окружающего мира, а также на овладение методами такого познания.

Список литературы

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М., 2006.
2. Маркова А.К., Матис Т.А. Формирование мотивации учения. – М., 2007.
3. Матюшкина М.В. Особенности мотивации учения младших школьников // Вопросы психологии. – М., 2005. № 1. с.26-31

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

О.И. Берещенко

г. Будённовск

Искусство привлекается педагогической антропологией в качестве одного из важнейших источников воспитания и развития личности. Изучая человека с помощью обобщённых и одновременно индивидуализированных образов, искусство обладает колоссальной не только воспитательной силой, но и эвристическим потенциалом. Музыка в сообществе всех искусств занимает особое место, так как всесторонне и комплексно воздействует на человека. Музыка – это волнующие душу человека произведения, раскрывающие ему всевозможные жизненные грани – любовь и ненависть, добро и зло, правду и фальшь, честь и предательство. Музыка, слово, движение развивают духовные силы, создают основу для развития личности, основу, без которой человечество придёт к духовно-нравственной опустошённости.

Влияние искусства на человека – двусторонний процесс, при котором происходит активное взаимодействие художественного произведе-

ния и личности. Если потребности человека в искусстве не соответствуют его социальным функциям, а восприятие неадекватно природе самого художественного произведения, то воздействие искусства не осуществляется, и его прогрессивная роль в духовном развитии личности и общества сводится к нулю. Музыка способна быстро вызывать чувства и эмоции невероятной силы. Воздействие музыки на нашу психику гораздо мощнее воздействия слов. То, что в книге описывается многими предложениями, в музыке часто можно выразить всего лишь несколькими интонациями или мелодией. Л.С. Выготский [1, с.168], объясняет своеобразие эмоционального состояния, вызываемого воздействием музыки тем, что под её влиянием возникают не «чистые», а смешанные состояния, обусловленные одновременным переживанием, по меньшей мере, двух видов отношений: к музыке в целом и к её внутреннему ассоциативно-образному содержанию.

Требование гуманизации образования, выдвинутое психологами и педагогами, предполагает большое внимание к развитию творческих способностей ребёнка, лучших его личностных качеств. Очень важно пробудить интерес человека к познанию. Музыка способствует оценке действительности, вызывает эстетическое наслаждение, эмоции и мысли, активизирует творческие способности, двигательные реакции.

Музыка отражает страницы истории. Знакомясь с произведениями, ребёнок получает ответы на многие интересующие его вопросы. То есть музыка несёт информативный характер, что существенно повышает знания детей об окружающем мире. Музыка волнует слушателя, вызывает ответные реакции, знакомит с жизненными явлениями, рождает ассоциации, объединяет детей в единые переживания, становится средством общения между ними. В широком смысле музыкальное воспитание – это формирование духовных потребностей человека, его нравственных представлений, интеллекта, развития идейно-эмоционального восприятия и эстетической оценки жизненных явлений. В таком понимании – это воспитание Человека. Музыкальное воспитание стимулирует и корректирует естественное развитие ребёнка, поскольку под влиянием чувств удовольствия и радости, возникших в контакте с музыкой, растёт напряженность и активность психических процессов.

В развитии личности музыкальное воспитание не должно быть второстепенным или дополнительным, оно должно быть основополагающим. Фантазию и способность к переживанию следует развивать в дошкольном возрасте. Ребёнок никогда не утратит то, что было заложено в ранние годы жизни. Сам факт вовлечения ребёнка в активную художественную деятельность значительно ценнее, чем её результаты, поскольку именно в процессе деятельности проявляется и формируется его психика. Уже доказано, чем больше внимания отводится музыке, тем успешнее проявляют себя дети и в других сферах жизни. Грамотный и чуткий педагог посредством музыки подчеркнёт достижения малыша, укрепит его веру в собственные силы, вызовет желание и энергию к дальнейшей работе.

В последнее время всё острее становится интерес к деятельности людей, занимающихся исследованиями в области музыки и психологии. Умножились попытки практического применения музыки в целях психологического развития детей, их более эффективного воспитания в детских образовательных учреждениях, дошкольных эстетических центрах и т.п. С другой стороны, наблюдается рост интереса психотерапевтов к использованию музыки в своей практике. Подобные процессы требуют теоретического осмысления и интеграции накопленного опыта в области научной психологии, так как в теоретическом плане данная область пока полно, системно не представлена. Всё чаще музыка привлекает к себе интерес в силу того, что она оказывает опосредующее влияние на развитие и функционирование механизмов обучения, памяти, восприятия, поведения, эмоций, интеллекта, языка, развития, образования, психотерапии. Музыка и психология неотделимы друг от друга и одинаково важны в развитии маленького человека.

Дети дошкольного возраста устанавливают связь между характером музыки и своими ощущениями; выражают эмоциональное состояние различными социально приемлемыми способами. З.Матейова, С. Машура, А. Пилипенко, определили перечень музыкальных классических произведений, способных оказывать влияние на такие психоэмоциональные состояния детей, как раздражительность, тревожность, эмоциональная напряженность, депрессия, психическая и соматическая усталость. Исследования (Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова, Л.М. Царегородцева, О.М. Филькина) свидетельствуют, что в период адаптации к новым социальным условиям дошкольники переживают выше перечисленные психоэмоциональные состояния. Устранять или снимать их напряжённость помогает восприятие определённой музыки, которая позволяет создавать положительное эмоциональное состояние ребёнка в данный период.

Известно, что мозг человека состоит из двух полушарий – правого и левого. Американский учёный Р. Сперри установил, что они выполняют разные мыслительные процессы. В соответствии с этим основная деятельность левого полушария получила название логико-вербального мышления, а правого – пространственно-образного. Эти типы мышления имеют ряд синонимов: вербальное и невербальное, аналитическое и синтетическое, дискретное и симультанное. В ходе компьютерных исследований, проведённых профессором Джоном Дженкинсом из Лондонского университета, было установлено, что ритм и высота звука влияют на левое полушарие, а тембр и мелодия – на правое. Музыка синхронизирует деятельность полушарий головного мозга. Восприятие музыки обеспечивает интеграцию процессов, протекающих в обоих полушариях, вызывает усиление межцентрального и межполушарного взаимодействия. Причём восприятие музыки может происходить как на сознательном, так и на подсознательном уровне. Кроме того, активное музыкальное восприятие стимулирует развитие «лобной плоскости», расположенной в лобной доле головного мозга и связанной с функцией обработки любой информации, кодированной в языковой форме. Очевидно, что подобная стимуляция участвует в со-

вершенствовании интеллекта. Таким образом, по мнению учёных, прослушивание определённой музыки является своеобразным упражнением для восстановления симметрии полушарий головного мозга [2].

В исследованиях Г.Ю. Маляренко, М.В. Хватовой показано, что регулярное восприятие детьми специально подобранной музыки улучшает кратковременную память, а также повышает показатели вербального и невербального интеллекта. В результате музыкального воздействия повышается чувствительность не только слухового, но и зрительного анализаторов, в целом оптимизируются функции мозга, улучшается регуляция произвольных движений, ускоряется переработка информации, повышается умственная работоспособность.

В последнее время получены биологические и нейропсихологические сведения значимости не просто прослушивания музыки, а занятий на музыкальных инструментах. Если сравнить скелеты человека разумного с его предшественниками, то не форма черепа, не размеры его, а развитая кисть руки является отличительным признаком скелета древнего человека. Существует прямая связь между развитием пальцев человека и развитием его мозга. Еще И. Кант называл человеческую руку выведенным наружу головным мозгом. И чем более тонкую работу выполняют наши пальцы, тем активнее протекают мыслительные процессы. Наиболее эффективны в этом смысле занятия на тех музыкальных инструментах, которые требуют участия двух рук, например, фортепиано, при этом уровень профессионализма никакой роли не играет. Положительный эффект в развитии ребёнка могут оказывать любые импровизационные действия на музыкальном инструменте, а не только воспроизводящие ритм и мелодию песенки, как это часто требуют от ребёнка взрослые.

Музыка – феноменальное явление по механизму воздействия на человека с целью повышения резервных возможностей его организма, а иногда даже эффективный аналог лекарств. Диапазон заболеваний, поддающихся лечению с помощью музыкальной терапии, велик. В настоящее время музыкотерапия является целым психокоррекционным направлением (в медицине и психологии), имеющим в своей основе два аспекта воздействия: психосоматическое (в процессе которого осуществляется лечебное воздействие на функции организма) и психотерапевтическое (в процессе которого с помощью музыки осуществляется коррекция отклонений в личностном развитии, психоэмоциональном состоянии). Музыкотерапия во всех её вариантах помогает формировать у пациента оптимистическое, жизнеутверждающее мироощущение, отрабатывать различные коммуникативные навыки, устранять некоторые комплексы, вырабатывать выдержку и самоконтроль, обеспечивает возможность выстроить «Я-концепцию» в музыкально-творческом проявлении. Ряд авторов (Ю.С. Шевченко, М.Е. Проселкова, Г.И. Подкопаева) считают оправданным и перспективным использование музыкотерапии при нервно-психических отклонениях в здоровье дошкольников, так как способность музыки оказывать выраженное эмоционально-стрессовое (в понимании В.Е. Рожнова) воздействие на человека как нельзя более

соответствует принципу детской психотерапии – лечение радостью. Проведенные исследования Л.Д. Лебедевой [3] показали, что использование музыки как терапевтического фактора вполне доступно для человека и не требует специальных медицинских знаний.

Значение музыки в становлении личности педагога, работающего с детьми, велико. Практически он осуществляет всю обучающую, развивающую и воспитывающую работу самыми разнообразными средствами и по всем направлениям. Наличие в дошкольном образовательном учреждении музыкального руководителя не предполагает подготовки самих воспитателей к использованию музыки в повседневной работе с детьми. Педагоги часто недооценивают значение музыкального воспитания в развитии человека, не проявляют особого интереса к музыкальной деятельности и не умеют вызвать интереса у детей. Это негативно отражается на целостности музыкального и общего развития личности ребёнка – дошкольника.

Изложенное выше раскрывает далеко не все, а лишь некоторые свойства и возможности музыки в антропологическом аспекте. Но даже они дают основания говорить о том, что необходимо пересмотреть отношение к музыке как одному из средств педагогического воздействия на ребёнка. В свою очередь, новый взгляд на возможности музыки в воспитании и развитии детей требует переосмысления цели, задач и содержания музыкальной подготовки специалистов, работающих с детьми. В её основу должны быть положены принципиально новый взгляд на возможности музыки в развитии ребёнка и готовность использовать её как механизм в укреплении здоровья, развития физических качеств, психических функций и интеллектуальных способностей детей в многообразных видах деятельности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1987.
2. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности. – М., 2004.
3. Лебедева Л.Д. Педагогические аспекты арттерапии. – М., 2000.
4. Семёнова Н.П. Функциональные особенности деятельности полушарий головного мозга и проблемы развития личности // Наука, образование, общество.– 2004. – №1.
5. Хватова М.В. Влияние пролангированного музыкального воздействия на развитие функций мозга ребёнка. – Тамбов, 1996.

ЗНАЧЕНИЕ МУЗЫКИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***О. И. Берещенко
г.Буденновск***

В контексте актуальных проблем социализации личности одной из важных является гармоничное развитие ребёнка и его готовность к жиз-

ни в современном обществе. По признанию мирового педагогического сообщества, в XX веке, в России сложилась уникальная система дошкольного образования, которая обеспечивает всестороннее полноценное воспитание и развитие детей от рождения до семи лет.

Изменения в различных сферах общества вызвали серьёзные преобразования в системе дошкольного и начального образования. По данным статистики, в России закрытие садов в течение 20 лет привело к тому, что около 50% детей остались вне рамок дошкольного образования. В последнее десятилетие воспитатели детских садов, учителя школ, методисты, родители сталкиваются с проблемой разной подготовленности детей к школе, недостаточной сформированностью социально-личностной сферы, увеличением детей с отклонениями в развитии. Эти вопросы рассматриваются на заседаниях круглых столов, научных семинарах, конференциях в разных ступенях педагогического образования (детский сад, школа, колледж, ВУЗ).

Перед педагогами-музыкантами, воспитателями, родителями стоят важные задачи в области музыкально-эстетического воспитания: формирование основ музыкальной культуры, художественного вкуса, создание условий для развития творческих способностей, осознание роли и значимости музыкального искусства в воспитании личности. В решении острых проблем современности невозможно переоценить роль искусства. Искусство – важная ценная часть жизни человека, форма своеобразной творческой деятельности, рождающая художественные ценности, специфическая форма познания действительности. Проблема музыкально-эстетического воспитания находила отражение в трудах философов, педагогов. Издавна музыка признавалась важным и незаменимым средством формирования личностных качеств человека, его духовного мира. Мыслители древности писали об особой способности музыкального искусства передавать различные душевные состояния человека. Теоретики Средневековой Европы разработали принципы лечения с помощью музыки. Многовековой опыт и специальные исследования показали, что музыка влияет на психику и физиологию человека. Проблема музыкального развития детей освещена в трудах В.А. Сухомлинского, Д.Б. Кабалецкого, Л.Г. Дмитриевой, В.М. Бехтерева, Н.А. Ветлугиной, М.Б. Зацепиной, Т.С. Комаровой, Н.В.Десятовой и др. По данным исследований (В.Н. Шацкая, О.А. Апраксина, Э.Б. Абдуллин, Л.Н. Комиссарова, Е.А. Медведева, О.П. Радынова и др.), признаны **уникальные** возможности музыки в эстетическом, нравственном, художественном развитии детей. Воспитание средствами музыки развивает эмоциональную отзывчивость ребёнка, формирует нравственные качества личности, обогащает музыкально-слуховые представления. У маленького слушателя складывается определённое отношение к музыкальным произведениям. В процессе воспитания обогащаются знания о музыке, накапливаются впечатления. Ребёнок привыкает к языку интонаций окружающей его музыки. В дошкольном возрасте у ребёнка ещё не сложился музыкальный вкус. Поэтому так важно приобщать воспитанников к **лучшим** образцам мировой и национальной культуры.

Одним из направлений Программы обучения и воспитания в детском саду является художественно-эстетическое воспитание, составляющей частью которого является музыкальное воспитание. Цели программы по музыкальному воспитанию в детском саду таковы: всестороннее развитие личности ребёнка путём воздействия музыкального искусства в процессе разнообразных видов и форм музыкальной деятельности, формирование основ культуры личности ребёнка, подготовка к жизни в школе и современном обществе. Решение задач музыкального воспитания и развития детей во многом зависит от *форм организации* музыкальной деятельности, каждая из которых обладает своими возможностями. К формам организации музыкальной деятельности детей относятся музыкальные занятия, музыка в повседневной жизни детского сада, праздники, музыкальное воспитание в семье.

Важно заметить, что благополучное решение задач гармоничного развития детей возможно только при взаимодействии музыкального руководителя, воспитателя, родителей. Необходимо осознавать значение семьи в решении проблем музыкально-эстетического воспитания. От нравственной атмосферы в семье, её уклада, стиля зависит адаптация ребёнка к жизни, его благополучие, отношение к ценностям культуры, Отечеству, матери, отцу, понимание других людей, утверждение себя в обществе. Развитие детей зависит от микроклимата, который складывается в семье, от общения и чувств родителей к ребёнку. Именно здесь происходит приобщение к ценностям человеческой культуры. Дети готовы к познанию мира, созданию своей системы общения с окружающими. Необходимо, чтобы родители направляли интеллектуальный потенциал своих воспитанников в нужное русло.

Ребёнка с детства окружает определённая музыка, которая оказывает влияние на формирование отношения детей к ней. Часто в семье малыши слышат преимущественно развлекательную музыку. Классическая музыка, колыбельные песни не имеют ценности в представлении многих родителей, которые сами выросли без них. Отношение родителей к музыке передаётся детям. Если музыкальное воспитание в семье стоит на высоком уровне, то подрастающее поколение духовно обогащается, формируются привязанности детей к высокохудожественной музыке, появляется желание исполнить любимые произведения. Равнодушие родителей к музыке или увлечение только «лёгкой» музыкой препятствует разностороннему развитию ребёнка, обедняет его кругозор. Родители, хорошо зная своих детей, их характеры, увлечения, склонности, должны найти нужный подход в области музыкального воспитания. Задача родителей – развивать у ребёнка интерес к музыке, вызывать эмоциональный отклик на неё, желание общаться с произведениями искусства. Перед современными родителями дошкольников встают следующие проблемные вопросы в области музыкально-эстетического воспитания:

- Чему может научить нас музыка?
- Для чего нужно изучать творчество композиторов прошлого?
- Каким образом влияет музыка на здоровье людей?

- Имеет ли музыка возраст?
- Что говорит о нас сегодняшняя музыка?
- Какую музыку можно слушать детям?

Музыкально-эстетическое воспитание в семье может осуществляться в следующих формах:

- Семейные праздники.
- Экскурсии в музеи.
- Посещение профессионального театра.
- Создание домашнего театра.
- Развлечения с участием родителей и детей.
- Слушание телепередач.
- Слушание музыки в записи и «живом» исполнении.
- Слушание и пение песен из мультфильмов.
- Самостоятельное музицирование.
- Создание детского домашнего оркестра.
- Посещение творческих кружков в учреждениях дополнительного образования.

Семейный досуг занимает важнейшее место в приобщении ребёнка к культуре. В каждой семье сохранился обычай отмечать семейные праздники, дни рождения, дарить друг другу подарки, делать сюрпризы. В процессе подготовки к празднику важно организовать его так, чтобы дети были в центре внимания, помогали взрослым, готовили не только угощения, но и маленький концерт совместными силами. Особенно важно привлечь к воспитанию бабушек и дедушек. Именно они помогут сохранить в полной мере традиции семьи, передать внукам её историю, рассказать о значительных событиях, детстве, познакомить с культурой города, в котором они родились и живут. Многие исследователи считают: семья, в которой есть представители трёх поколений, является наилучшей и наиболее ценной воспитательной средой благодаря её социально-психологической дифференциации. В семье можно отмечать и народные, и государственные календарные праздники. Перед праздниками следует рассказать детям о том, чему они посвящены и как они проводятся. Важное значение в семейном воспитании имеют экскурсии в музеи. Хорошо, если есть возможность сводить ребёнка в музей, расширяющий его представления о художественной, музыкальной культуре. Но не всегда и не в каждой семье есть такая возможность. В этом случае родители и другие члены семьи, используя литературу, аудиозаписи, могут на время стать для своих детей экскурсоводами, рассказать им о музыкальных инструментах, показывая изображение на картинках или использование звучания этих инструментов. Родители могут сами познакомить с творчеством и интересными фактами из жизни композиторов, создать домашний музей о творчестве деятелей искусств, сделать альбом, собрать портреты композиторов, исполнителей, прослушать отдельные музыкальные произведения. На основе коллекции музыкальных инструментов можно создать домашний музей. Если нет возможности купить музыкальные инструменты промышленного изготовления, можно начать с музея

самодельных музыкальных инструментов (брусочков, коробочек, ореховых скорлупок), постепенно расширяя его экспозицию. Старших дошкольников следует приобщать к театрализованным зрелищам: опере, балету с доступными сюжетами. Огромную радость доставляют детям и дают запас ярких впечатлений посещение цирка. Основываясь на воспоминаниях детства, забываем кукольный домашний театр, когда своими руками делаешь из бумаги, ткани кукол, ширму, придумываешь сценарий, зовёшь зрителей (родителей, сестёр, подруг, тётушек, бабушек, дедушек), получаешь массу впечатлений, которые побуждают к дальнейшей самостоятельной деятельности. Вдруг и в вашем ребёнке заложен талант режиссёра, актёра, музыканта!

Поскольку музыка имеет приоритетное значение в формировании духовного мира ребёнка, знание основ приобщения детей к музыкальной культуре и умение организовать процесс взаимодействия ребёнка с музыкой являются важнейшими показателями мастерства специалистов, работающих с дошкольниками. Согласно постановлению Правительства Российской Федерации в 1995г. было утверждено «Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении». В нем закрепились право дошкольного образовательного учреждения самостоятельно выбирать вариативные программы, рекомендованные государственными органами управления образованием, а также разрабатывать авторские программы в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта. Многие программы были разработаны серьёзными учеными, методистами или научными коллективами, которые в течение многих лет апробировали экспериментальные программы на практике. Среди разнообразных программ по музыкальному развитию дошкольников в семейном воспитании можно рекомендовать: «Камертон» (Э.П. Костина), «Музыка» (М.Л. Космовская), «Музыка» (С.А. Рогова), «Из детства в отрочество» (Т.Н. Доронова) и др.

При подготовке специалистов, работающих с дошкольниками, большое значение имеет применение современных педагогических технологий: разработка учебно-методических материалов, электронных средств обучения, применение технологий междисциплинарной интеграции. Использование инновационных технологий на занятиях музыки, истории музыки, методики музыкального развития повышают качество образовательного процесса, мотивацию к обучению, способствуют развитию потребности в самообразовании и самопознании. Электронные учебники, учебно-методические комплексы могут использоваться при изучении теоретического материала, при подготовке к практическим занятиям, к пробным урокам и занятиям в средних и детских образовательных учреждениях, в дистанционном обучении. Необходимо учитывать возможности применения электронных средств обучения в семейном воспитании. Многие родители имеют возможность приобретения и использования компьютера дома. Используя электронные средства обучения, пользуясь ресурсами Интернета, можно слушать, разучивать и петь детские песни, просматривать слайды в домашней обстановке, зна-

комиться с основами музыкальной грамоты, изучать биографии и портреты композиторов, видеофрагменты, слушать и исполнять музыку, используя нотную хрестоматию, выполнять тестовые задания.

Важно помнить, что использовать компьютер в музыкально-эстетическом развитии ребёнка дошкольного возраста необходимо в меру и сочетать с традиционными методами музыкального воспитания. Только тогда развитие современной личности будет полноценным и гармоничным.

Список литературы

1. Артемьев А.Ю. Обучение на примере классики // Музыка в школе. – 2006.-№3.- С. 27-29
2. Барсукова Н.Г., Вершинина Н.Б., Суворова В.М., Фролова Н.Г. Музыка в детском саду: планирование, тематические и комплексные занятия. – Волгоград: Учитель, 2009
3. Дорохина Н. Готовим педагогов ДОУ к работе со старшим поколением семьи // Дошкольное воспитание. – 2009.-№10. – С. 96-112
4. Калантарян Л.А. Эстетическое и художественное как средства развития личности // Развитие личности средствами искусства: антропологический аспект. – Ставрополь: изд-во СГПИ, 2008. – С. 83-91

СОВРЕМЕННЫЕ РАКУРСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЛИЧНОСТИ

***С.В. Бобрышов
г. Ставрополь***

Личность во всём многообразии своего проявления и понимания традиционно притягивает к себе внимание философов, психологов, педагогов, деятелей искусства, политиков. Уже написаны тысячи научных трудов, ставящих своей целью выявить её сущность, социальные и биологические смыслы и предопределения, обосновать природу генезиса, определить основы взаимосвязи с обществом и т.д. Именно попытки понять, объяснить и целенаправленно применить законы и закономерности существования «рода людского» именно как сообщества личностей, механизмы воспроизводства обществом самого себя в прогрессивно-поступательном направлении, технологии целенаправленного развития личности, формирования тех или иных заданных её свойств и качеств как правило и определяли магистральные направления движения социальной, в том числе психолого-педагогической мысли.

В современной психолого-педагогической науке личность – это по-прежнему основополагающая категория, справедливо рассматриваемая как ведущая ипостасная характеристика человека, форма и способ организации его социального бытия, индексная единица состоятельности эволюционного пути развития человечества. Раскрытие и гармоничное развитие всех возможностей личности – это универсальный критерий прогрессивности педагогических систем, эффективности воспитательных

отношений. Отсюда вполне очевидно, что проблема личности как в аспекте её структурно-содержательной характеристики, развитости составляющих её компонентов, воспитанности тех или иных качеств и свойств, нахождения индексов соответствия и адекватности уровню цивилизованности общества, так и в плане понимания закономерностей процесса её формирования и развития объективно считается одной из центральных проблем гуманистической психологии и педагогики.

Характерно, что за многотысячелетнюю свою историю общество так и не выработало более универсального и эффективного механизма своего выживания и развития, нежели воспитание. При этом уточним, что упомянутое понятие «воспитание» здесь может быть взято в любой из известных трактовок, в любом соотношении и взаимосвязи с такими социальными явлениями, как социализация, образование, формирование и др. Суть вопроса от этого не меняется. Центральным же в обосновании и разработке правил и технологий воспитания, в дифференциации его на виды и направления практически всегда выступал вопрос понимания или непонимания личности как сложного биосоциального феномена, порождаемого как законами развития природы, так и законами развития общества. Феномена, являющего собой порождение взаимосвязи двух глобальных жизненных миров – мира, обращённого вовнутрь личности (внутренний мир, внутренняя, сугубо интимная, индивидуальная жизнь личности; это жизнь в себе: Я – как жизнь, Я – как воплощение жизни, Я – как осознание моей плоти, мыслей, чувств, творений. Его производное – индивидуалистический потенциал личности: психофизическая, психофизиологическая, психоэмоциональная, когнитивная и другие составляющие фундамента личности), и мира, обращённого извне личности (внешний мир, внешняя, публичная, социальная жизнь личности; это жизнь в обществе: Я – как частица общества, Я – как воплощение общества и его мини-модель, Я в совокупности с миллионами других «Я» – как «породитель» общества в каждой из его сфер проявления и существования: право, политика, нравственность, эстетика и др. Производное данного мира – социальный потенциал: мировоззренческая, этическая, эстетическая и другие составляющие фундамента личности.). Эти миры не просто глубоко взаимосвязаны, а порой причудливо переплетаются, взаимопорождают и взаимоусложняют друг друга, подчас взаимоискажают, взаимопожирают друг друга. Обозначенные два личностных мира и соответствующие им две личностные культуры (культура самости и культура социумности) смогут в полной мере реализовать свой личностно порождающий, личностно преобразовывающий, личностно творящий потенциал только в процессе их тяготения к гармонии друг с другом и преодолении на этом пути многочисленных противоречий. Достижение этой гармонии – многогранный, чрезвычайно трудный процесс, обусловленный влияниями широких, в том числе неконтролируемых социальных явлений. Гармония самости и социумности в личности дает возможность заложить фундамент культуры личности, способный обеспечить гармонию личности с собой и обществом.

В зависимости от проникновения в глубину этих миров личности, от их дифференциации, от смыслового, ценностного, содержательного, а иногда и просто исторически-конъюнктурного его наполнения и развития:

- становились востребованными и поднимались на щит те или иные социально и индивидуально значимые личностные качества, свойства, проявления, составлявшие основу содержания цели воспитания (все-сторонне и гармонично развитая личность, свободная личность, творческая личность, прагматическая личность, успешная личность и т.д.);

- формировались параметры и направления содержания воспитания, отражающие спектр необходимых и достаточных с точки зрения общества знаний, умений и навыков в осуществлении интеллектуальной, физической, правовой, экологической, нравственной и т.д. деятельности;

- характеризовался потенциал педагогического процесса (спектр видов учебной деятельности, предлагаемых воспитанникам; параметры взаимосвязи личности и социума, в частности, личности и воспитательно-го коллектива, в который включена личность; уровень мастерства и профессионализма педагога в реализации педагогических технологий и т.д.);

- определялись способы построения и стратегии реализации воспитательного взаимодействия, включения воспитанников в социальное движение, в процессы саморазвития, самореализации. В частности, учитывались или же вообще не принимались во внимание в силу незнания или нежелания те или иные личностные диспозиции (ценностные ориентации, жизненные интересы и устремления, мотивы, цели), целенаправленно или по наитию выстраивались авторитарные или демократические межличностные отношения, формировались соответствующие объектные или же субъектные педагогические позиции.

Личность и сегодня замыкает на себя практически все ведущие характеристики образования и воспитания, является точкой отсчета в понимании полисубъектного (диалогического), личностно ориентированного, личностно развивающего и других подходов в гуманистической педагогике. Так, анализ работ Газмана О.С., Петровского А.В., Сокольникова Ю.П., Шиянова Е.Н., Якиманской И.С. и других педагогов-учёных, занимающихся проблемами личностного и личностно-деятельностного подхода в педагогике, разработкой систем личностно ориентированного образования дает возможность сформулировать ряд обобщающих педагогических принципов, исходящих из понимания многогранной сущности личности. В частности, чтобы эффективно решать воспитательные и образовательные задачи от педагога требуется:

- признание в качестве приоритета в целеполагании ориентацию на развитие личности (если быть более точным, то по Л.С.Выготскому на «зону ближайшего развития») в направлении достижения гармонии её внутреннего и внешнего миров, на развитие у воспитанников «потребности быть личностью» как ведущем мотиве самоопределения, потребности в разноплановой личностной самореализации;

- способности видеть в каждом учащемся всю глубину и богатство его проявляемого и пока ещё скрытого личностного потенциала (интел-

лектуального, творческого, духовного, нравственного и т.д.), отказаться от мысли, что в «данном конкретном ученике мне всё уже давно абсолютно ясно и понятно», отказаться от привычки и желания делать обобщающие суждения о личности ученика на основании его отдельных действий и поступков, тем более, лишь в какой-то одной из сфер личностного проявления, например, в учёбе, а соответственно формирование у себя, у самого учащегося и у окружающих установки на изначальное отношение к нему как к уникальному явлению, требующему вдумчивой, кропотливой работы по его изучению и пониманию;

- понимание того, что личность – целостное явление, она не формируется по частям. Ни какая сторона, грань личности (какой бы многогранной личность ни была) не формируется в отдельности от других, при этом количество граней разносторонности не имеет какого бы то ни было максимума. А отсюда понимание, что любое из разрабатываемых и реализуемых направлений образования и воспитания (нравственное, физическое, интеллектуальное, правовое, эстетическое и т.д.) само по себе должно носить комплексный (многогранный) характер, а его результат должен фиксироваться и анализироваться во всей структуре личности;

- понимание того, что ведущим (главным) механизмом, позволяющим преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукты развития, является её деятельность (самодетельность, подкреплённая мотивацией на саморазвитие, самосовершенствование, самореализацию). Развивающие личность процессы (во всей совокупности так называемой картины человеческой личности) активизируются любым видом деятельности, организуемым в рамках педагогического процесса; каждая деятельность развивает не только узкий круг качеств личности, на который она непосредственно направлена, но и всю структуру личности, которая участвует в деятельности;

- отказ от априори принимаемой идеи о допустимости и целесообразности насильственного (пусть даже «педагогически освященного») переустройства, переделывания души и тела всякого ребенка. Идеи, исходящей из популярных у взрослых представлений о том, что «ребёнку от этого будет только лучше», «это для его же блага», «сейчас он ещё ничего не понимает, а потом спасибо скажет». Безусловная приоритетность взгляда на него как самоценное, саморазвивающееся, естественное, а потому социально и биологически сложное, динамичное явление, обладающее своей собственной логикой развития (саморазвития), которую нельзя игнорировать или видоизменить, а можно лишь «вписаться» в нее, приняв личность ребенка таковой, какая она есть»;

- стремление обеспечить всем участникам педагогического процесса возможность занятия субъектной позиции. Стимулирование развития их способностей к саморегуляции, к самоопределению (в частности, к самоопределению при постановке целей, поиске средств, форм и методов организации совместной учебно-познавательной, развивающей деятельности, при планировании, анализе, выработке эффектив-

ных способов кооперации для достижения общего, значимого для всех сторон результата воспитания), к самореализации;

- стремление к адекватному включению в образовательный процесс, в канву педагогического взаимодействия всей совокупности субъектного опыта (знаний, эмоций, чувств, переживаний, умений и навыков и т.д.) всех его участников. Анализ, сравнение, согласование содержания этого опыта (а не игнорирование, что бывает весьма часто) с социокультурными образцами, подлежащими интериоризации, создание условий для активного его использования при усвоении знаний, образцов деятельности, форм и способов поведения;

- стремление к персонализации педагогического взаимодействия, предусматривающей отказ от ролевых масок и жёстко детерминированных ролевых предписаний в отношениях с воспитанниками и между самими воспитанниками;

- понимание того, что оценка результирующей стороны учебной, трудовой, творческой, созидающей и др. деятельности ребёнка (т.е. что он сделал, сконструировал, решил и т.д.) должна обязательно сопровождаться анализом и оценкой процессуальной стороны данной деятельности (т.е. как, при помощи чего, используя какие приёмы и способы он делал, конструировал, решал и т.д.). Только в этом случае педагог получает реальный доступ к пониманию механизмов, определяющих развитие той или иной культуры личности.

Чем же знаменуется и как проявляется современная постановка проблемы развития личности, каковы её контуры в психолого-педагогическом преломлении?

Современность проблемы задается, во-первых, самим фактом прогрессивного развития общества, его инвариантной репродукцией через миллионы каналов взаимообусловленного личностного роста миллионов личностей. Сегодня уже непреложным является тезис, что без понимания природы, механизмов и способов развития личности не понять и развития общества в целом. В частности, практика общения с педагогами показывает, что вовсе не тривиальным является вопрос: «Что означает развивать и воспитывать личность?». Чаще всего в качестве ответов предлагается перечисление различных форм и методов, используемых педагогами в процессе воспитания: проводить соответствующие беседы, показывать на жизненных примерах, что значит быть хорошим или плохим; добиваться освоения знаний и т.д. Но при этом механизмы собственно личностного роста, механизмы приращений тех или иных личностных свойств и качеств остаются не просто в тени, а фактически являются неизвестными.

Во-вторых, современность обозначенной проблемы определяется статусом знания о личности. В характеристике этого статуса прежде всего укажем на то, что это социально-гуманитарное знание. Отсюда вытекает известная трудность в его научном изучении, определяемая, в частности, полиморфичностью познавательного опыта человека, в котором наряду с научным всегда присутствует огромный пласт ненаучного знания. Данное сосуществование не является рядоположенным. Оба вида

знания в основных их формах активно взаимодействуют друг друга, в связи с чем на том или ином этапе постижения образовательной и воспитательной действительности, особенно если это касается её новых областей (либо ранее не изученных, либо претерпевших кардинальное изменение), высказываемые идеи, представления и положения с трудом могут быть однозначно определены именно как научные. Во многом это определяется тем, что параллельно существуют и развиваются два языка – научный и естественный (обыденно-практический). Язык науки, его синтаксис и семантика изначально строятся на базе исторически сложившихся средств естественного языка. Отсюда серьезной проблемой может явиться вхождение в оба языка одних и тех же терминов, что требует процедуры разграничения их значений.

Более всего указанное выше касается случаев, когда слова естественного языка, приобретая терминологические значения и закрепляясь в языке научном, остаются вместе с тем в активном употреблении в этом же естественном языке, продолжая нести в своей основе общеупотребительные бытовые, житейские смыслы. Примером этого являются такие широко используемые педагогикой термины, как воспитание, личность, коллектив, группа, общество и др. До тех пор, пока теоретическое знание используется в целях получения новых познавательных результатов, для развития самого знания, оно строго соответствует статусу научности. Это касается и указанных выше терминов. Но, как только результаты научных исследований начинают включаться в реальную жизненную практику людей и через нее становятся достоянием обыденного сознания широких масс, они претерпевают, как правило, значительные изменения, приобретают новые, порой вычурные формы, в которых специфика теоретического знания частично или полностью утрачивается. Факт науки тем самым становится эмпирическим фактом обыденного знания, не рефлексивной очевидностью. Научное знание, постепенно «присваиваемое» всем обществом, начинает оцениваться как нечто общеизвестное, само собой разумеющееся. При этом форма выражения этого знания может быть разной, варьироваться от личности к личности, например, объемом и глубиной усвоенных научных представлений, большей или меньшей точностью в воспроизведении научной канвы и т.д. Даже для многих специалистов термины «личность», «индивид», «субъект» в обычной жизни чаще всего являются синонимичными. В то же время понятно, что на языке науки каждый из них имеет свое четкое выделенное содержание и смысловое наполнение, раскрывает тонкую спецификацию личностного, индивидуального или субъектного подхода.

Когда мы ведем речь о научном педагогическом знании, важно принять во внимание ряд его объективных особенностей, вытекающих из его отнесенности к разряду гуманитарного знания. В частности, В.И. Гинцинский подчеркивает, что в качестве одного из ведущих признаков гуманитарного знания выступает особая форма существования истины. Истина существует здесь как способ интеграции взаимодополнительных результатов познания, каждый из которых существует в рамках личностно

ориентированного индивидуального сознания. Под личностной ориентированностью в данном случае подразумевается устремленность каждого отдельного элемента сознания воплощать определенную позицию носителя этого сознания в системе социогуманитарных отношений. Таким образом, гуманитарная истина, по сути, весьма относительна, она существует как плюрализм общающихся сознаний. Еще одним характерным признаком формы существования истины в гуманитарном знании выступает известная диалогичность сознания, являющегося её носителем. Из этого вытекает, что истина не константна, она существует как непрерывный процесс становления, сопоставления, взаимоперехода, взаимоопровержения интернализированных сознанием точек зрения. В этом смысле гуманитарное сознание в целом и каждый отдельный его элемент представляет собой открытую развивающуюся систему.

Ну и, конечно же, статус знания о личности определяется тем, что оно не только постоянно развивается, но и постоянно устаревает. Развитие порождает новые вопросы, требует новых (адекватных новому времени) подходов, решений. А то, что уже было, случилось, произошло, т.е. «устарело», требует научной рефлексии, чтобы быть наконец-то понятным, чтобы можно было убедиться в своей правоте, сделать выводы и на этой основе попытаться заглянуть в будущее, в близкое и далёкое «новое».

Характеризуя особенности отражения в личности развития российского общества на протяжении и особенно в конце XX века, важно замечать как негативные тенденции, имевшие место в данный временной период, так и видеть положительные процессы и явления, позволяющие в настоящий момент выстраивать прогрессивные по сути перспективы развития системы российского образования применительно к XXI веку. В частности, среди причин, определивших кардинальные изменения в обществе, во всех институтах социализации, можно отметить смену государственной идеологии, в частности, разрушение системы идеологических ценностей, присущих тоталитарному социализму.

Даже беглый анализ социальных реалий в различных областях общественной жизни показывает наличие многочисленных личностных проблем, генерируемых социально-политическими, экономическими, правовыми, нравственными и другими трансформациями в обществе, среди которых:

- изменение государственно-хозяйственных механизмов (проблемы деформации отношения человека к прежде социально-значимым профессиям, 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.);
- 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 не-

когда единого государства, по несколько лет не могут встретиться друг с другом, помочь друг другу);

- нестабильность политики и идеологический плюрализм, не уместающийся 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 декларированных государством гарантий выживаемости в обществе; ощущение правового вакуума вокруг тебя как раз в тот момент, когда ты нуждаешься в защите; осознание усиливающейся нестабильности государства контролировать деструктивные силы в обществе 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);

- 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.).

Упомянутые процессы для каждой личности являются во многом болезненными, поскольку в ходе революционных изменений в российском образовании было безосновательно разрушено многое из того, чем по праву гордилось советское государство.

В то же время смена идеологии привела к запуску макросоциальных процессов в системе российского образования, повлекших за собой прогрессивные изменения, связанные в том числе с появлением в отечественной психологии и педагогике новых научных парадигм. Очевидно, что они обусловлены актуальными потребностями российского общества в новом типе личности гражданина – личности, способной строить отношения с собой, с окружающим социальным и природным миром на принципах гуманизма, добра, справедливости, подлинного профессионализма. Современный россиянин должен обладать культу-

рой, в полной мере позволяющей ему эффективно участвовать в хозяйственно-экономической, политической, межнациональной, культурной и других сферах жизни общества и государства.

Эти теоретические направления напрямую связаны с идеями гуманизации российского общества и отечественного образования. Именно гуманизация выступает сегодня ведущим методологическим основанием изучения и трактовок социально-педагогической действительности. Как процесс и социально-образовательный феномен, характеризующий масштабностью и значимостью, гуманизацию необходимо рассматривать в нескольких плоскостях и уровнях. Е.Н. Шиянов выделял здесь два уровня – макроуровень и микроуровень.

На макроуровне гуманизация связана с общесоциальными процессами, политикой государства в области образования, общими тенденциями в развитии отечественной науки и т.д. На микроуровнях процессы гуманизации определяются деятельностью специалистов, работающих в конкретных образовательных и научных учреждениях. Значение микроуровней научно-педагогической деятельности в гуманистической перестройке российского образования невозможно переоценить, так как именно в этих научно-образовательных системных плоскостях решаются конкретные теоретико-прикладные проблемы педагогической науки и практики.

Соответственно подходу Е.Н. Шиянова гуманизацию отечественного образования на уровне конкретных образовательных систем необходимо рассматривать в русле решения двух основных проблем. Первая связана с гуманизацией педагогического процесса как такового. Она должна решаться и уже решается на всех уровнях российского образования: от дошкольного – до профессионально-вузовского и послевузовского. Вторую проблему необходимо рассматривать в контексте первой. Она связана с решением задач подготовки педагогических кадров, способных осуществлять свою профессиональную деятельность на основе современных гуманистических требований к педагогической профессии.

Таким образом, социально-психологический и социально-педагогический блоки проблемы развития личности порождают следующие возможные исследовательские направления:

- определение самого круга приоритетных исследовательских вопросов на сегодня и ближайшее будущее, разработка соответствующих методологических основ исследования личности как динамичного и сложного системного образования, выявление возможностей гуманистической парадигмы в понимании и объяснении личности и социальных процессов, в которые она включена;

- изучение представлений о развитии личности, имевших место в истории психолого-педагогической науки, выявление и объяснение причин доминирования тех или иных научных подходов к объяснению личности, контекстное понимание закономерностей взаимосвязи прогресса (застоя) общества и развития (топтания на месте) социального знания, в частности, знания о личности, о процессах социализации, образования и воспитания;

- выявление и объяснение сфер наиболее яркого и проблемного проявления и реализации личности в процессе выстраивания её отношений с окружающим миром и самой собой, выявление соответствующих путей и закономерностей многомерного развития личности;

- выявление социально-психологических закономерностей и педагогических технологий, обеспечивающих успешное сопровождение развития личности, повышающих эффективность процесса личностного роста.

Каждое из обозначенных направлений высвечивает и соответствующий ракурс психолого-педагогической проблематики исследования личности.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

***Т.В. Ворожко
г. Буденновск***

Перед преподавателями высшего профессионального образовательного учреждения всегда стояли важнейшие задачи по обучению и воспитанию специалистов, в нашем случае, будущих учителей. Эти задачи еще более усложняются в настоящее время в связи с тем, что наша страна переживает трудный период коренной реформы всех своих основ. В муках, а кое-где в крови в России рождается новое общество с новой идеологией, с принципами иной социально-экономической и политической основой. Трудности переходного периода вызваны тем, что рождение нового непривычного общественного строя требует коренной перестройки психологии людей, замены привычных установок и овладения новыми в повседневной жизни, поведении, работе, во взаимоотношениях людей. Для многих это связано с потерей желанных преимуществ и привилегий. А это очень болезненный процесс для взрослого человека, каковыми являются студенты. Для них это связано с потерей спокойного размеренного образа жизни. Среднее и высшее профессиональное педагогическое образовательное учреждение – это социальный институт общества, призванный готовить кадры архитекторов жизни, деятельности и прогресса общества. Если раньше главной целью было формирование у студентов системы знаний и практических умений, нужных для будущей работы специалиста, то теперь этого недостаточно: необходимо добиться воспитания, образования и развития специалиста – высоконравственной, социально – зрелой, творчески активной личности, предпримчивой в сложных условиях рыночных отношений. Да и студенчество в своей массе сегодня иное, чем прежде, с иными установками и психологией, с иными взглядами и убеждениями.

Администрация, преподавательский состав учебных заведений должны учитывать все выше указанные изменения в нашем обществе, переосмыслить и перестроить свою деятельность, с тем, чтобы наиболее эффективно осуществлять стоящие перед ними цели и задачи. Необходима перестрой-

ка традиционной системы обучения, внедрение стройной системы содержания и технологии обучения, основанной на достижениях психологии и дидактики, в которых воплощен коллективный разум и опыт многих поколений психологов-теоретиков, ученых-педагогов и педагогов-практиков по вопросам общения. Поэтому преподавателям средних и высших профессиональных учебных заведений, надо уметь разработать такую систему, правильно осмыслить зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, уметь устанавливать на этой основе соответствующие закономерности, действующие в сфере обучения, выбирать методы, организационные формы и средства обучения, наиболее эффективные для осуществления подготовки будущих учителей, владеть нормативно-правовыми, психологическими и дидактическими знаниями, играющими важную роль в повышении эффективного этого процесса.

Для того, чтобы преподаватель мог эффективно работать, он должен не только превосходно знать свой предмет, хорошо владеть методикой преподавания этого предмета, но и знать и учитывать в своей повседневной деятельности психологические основы своего труда. В частности, он должен ясно представлять себе возрастные и личностные особенности студентов, особенности их психического развития, психологические основы учебного процесса, особенности отдельных форм и методов обучения, психологию взаимодействия в педагогическом коллективе и некоторые другие сведения психологического характера, которые полезно знать каждому преподавателю.

В период студенчества особенно интенсивно формируются личностные особенности студентов. Хотя формирование личности начинается в младшем школьном возрасте, но ее становление происходит именно в этот период. Здесь получают большую определенность особенности темперамента и характера человека, общая направленность личности. Преподаватель учебного заведения в своих взаимоотношениях с отдельными студентами (на экзаменах, зачетах, консультациях и т. д.) должен уметь распознавать и учитывать их личностные особенности. Кроме того, в вузе должна быть создана такая обстановка, такие традиции, которые способствовали бы становлению хороших, добрых нравственных качеств личности студентов и сглаживанию, очеловечиванию недобрых (от природы) их особенностей. Особое внимание должно быть уделено развитию общих и профессиональных способностей студентов.

Успех обучения студентов во многом зависит от уровня развития познавательных способностей: восприятия, мышления, воображения, памяти К сожалению, традиционное обучение в школе главным образом опирается на память учащихся, что приводит к недостаточному развитию других психических процессов, в первую очередь мышления и воображения. Задач учебного заведения состоит в том, чтобы учебный процесс способствовал; наибольшей степени развитию мышления и воображения студентов и тем самым развитию их творческой активности и инициативы. Поэтому преподаватель должен хорошо представлять себе сущность и закономерности все: психических процессов и строить свою педагогичес-

кую деятельность в соответствии с этими закономерностями, направлять ее на всемерное развитие студентов их познавательных способностей.

Преподаватель вуза должен ясно разбираться в тех мотивах, которые в конечном итоге привели студента в учебное заведение и которые определяют характер его учения. На деятельность студента огромное влияние оказывает наличие (или отсутствие) у него глубокого интереса и склонности к будущему своей профессиональной работе. В этом случае процесс учения вызывает у него глубокое эмоциональное удовлетворение, чувство радости от приобретаемых знаний, от овладения общеучебными и профессиональными умениями и навыками.

Основой содержания обучения в вузе является система общенаучных и профессиональных знаний, умений и навыков. Процесс обучения должен так проводиться, чтобы избежать формализма в усвоении знаний и сделать эти знания основой для формирования у студентов личностных взглядов и убеждений, целостного научного мировоззрения.

Формируемые в процессе обучения знания и умения должны быть основой для решения практических и профессиональных задач. Для этого процесс обучения должен иметь проблемный характер, когда знания даются студентам не в готовом виде, а они овладевают ими в процессе разрешения поставленных преподавателями общих и частных проблем, в процессе решения системы задач.

Деятельность студентов по овладению системой знаний, умений и навыков должна носить личностно-творческий характер, должна формировать у них творческую инициативу, направленную на поиск и наиболее эффективное решение учебных и профессионально-практических задач.

Обучение в вузе только тогда можно считать эффективным, если знания, умения и навыки, которыми овладевают студенты, являются для них личностно-значимыми, обуславливая формирование у них целостного научного мировоззрения и творческой инициативы, которые становятся качествами их личности и свойствами будущей профессиональной деятельности.

Известно, что задача обучения заключается в том, чтобы сделать приобретаемые в учебном заведении знания внутренне необходимыми для студента, тесно связанными со всей его личностью, и научить его видеть за системой теоретических знаний реальную действительность и будущую профессиональную деятельность. Однако учение может оказаться, и часто оказывается, для студента лишь внешней необходимостью, далекой от внутренних потребностей его действительной жизни. Тогда и появляется именно то, что принято называть формализмом знаний.

Борьба с формализмом знаний будет успешной только тогда, когда студенты будут поставлены в такое отношение к учению, при котором оно приобретает для них познавательный смысл и, таким образом, обеспечивает движение процесса усвоения, необходимый для подлинного усвоения переход знаний в убеждения, в способ понимания действительности. Знания для студентов должны быть целью, а не средством для прохождения вузовского обучения и получения диплома.

Обучение студентов в учебном заведении осуществляется в очень сложном учебном процессе многими разными методами и средствами. Основным средством обучения в вузе является речь преподавателей. Речь преподавателя служит и для дачи студентам нужной информации о знаниях, которыми должны они овладеть, и для организации и руководства самостоятельной деятельностью студентов, и для проведения контроля и оценки результатов этой деятельности.

Другим средством обучения являются наглядные и технические средства. В последние годы в учебном процессе стали широко использовать также игровые, информационные и мультимедийные методы обучения.

Преподаватели и администрация вуза должны уделять большое внимание жизни студенческих групп, ибо она оказывает большое влияние на процесс обучения студентов и их личностное развитие. Поэтому преподаватели должны иметь хотя бы общие представления об особенностях и развитии студенческих групп, о характере влияния этих групп на процесс формирования личности студентов.

Важным показателем групповой сплоченности (ценное ориентационного единства) является индекс сплоченности студенческой группы: частота совпадения мнений или позиций членов группы в нравственной и деловой сферах, в подходе к целям и задачам совместной деятельности.

Для выявления межличностных отношений в группе, выявления неформальных лидеров и отверженных, можно использовать методику «социометрический выбор». Члены группы, получившие наибольшее число баллов, именуются «звездами» или неформальными лидерами группы, имеющие малое число выборов – «пренебрегаемые», а не получившие вообще одного выбора – это «отверженные» или «изолированные».

Если центральной фигурой вуза является студент, для которого, собственно говоря, и создан вуз, то преподаватели и административный состав являются организаторами и руководителями всей учебной, воспитательной общественной деятельности студентов. Студенты всегда являются и объектами педагогических воздействий преподавателей, и субъектами своей воспитательной деятельности.

Главной задачей административного состава вуза является создание таких условий в учебном заведении, при которых каждый сотрудник, как преподаватель и каждый студент хотели бы и могли наиболее эффективно выполнять свои функции и обязанности.

Преподаватели вуза должны обеспечить студентов всей необходимой информацией, планами и программами их самостоятельной деятельности, повседневной руководить ею, контролировать и оценивать результаты деятельности каждого студента, его успехи в подготовке к будущей профессии.

Для этого взаимоотношения преподавателей и студентов должны демократическими, направленными на деловое сотрудничество в осуществлении основных целей обучения в вузе. Преподаватели должны хорошо разбираться в психологии студентов, знать их особенности, направлять свою деятельность на воспитание и развитие студентов в процессе обучения. Каждому преподавателю необходимо выработать свой

стиль деятельной общения, который наиболее соответствует сегодняшним задачам вуза.

Характер взаимоотношений преподавателей со студентами определяется основными целями деятельности преподавателей в вузе. Этими целями являются: 1) организация и руководство процессом овладения студентами программой профессиональных знаний, умений и навыков по избранной специальности; 2) обеспечение студентов всей необходимой для осуществления первой цели информацией, наглядными пособиями и другими учебными средствами; 3) проведение учебного процесса таким образом, чтобы он способствовал максимально возможному развитию общих психических и особенно умственных (в контексте своей специальности) способностей; 4) организация, руководство и проведение учебного процесса должно быть направлено на воспитание каждого студента как высоконравственной, творчески активной и социально зрелой личности.

Исходя из указанных целей, характер взаимоотношений преподавателей со студентами должен быть сугубо деловым, представляющим собой целенаправленное взаимодействие, направленное на эффективное осуществление этих целей. Эти взаимоотношения и взаимодействия должны основываться на взаимном уважении и понимании общности целей деятельности как преподавателями, так и студентами.

Преподаватели вузов должны оказывать максимально возможное влияние на студентов, с тем, чтобы воспитать их хорошими профессионалами в своей специальности, нравственными, творчески активными и социально зрелыми личностями. Преподаватель оказывает то или иное влияние на студентов не только содержанием своих лекций и других учебных занятий, но и всей своей личностью, поведением, привычками, манерами, своим отношением к делу, науке, другим людям и, в первую очередь, к студентам.

Поэтому преподаватель должен своим поведением, внешним видом, отношением к работе, к людям, своими взглядами и убеждениями оказывать на них сильное воспитывающее влияние. Ведь студенты в своей массе еще только формируются как личности, и учебное заведение, его преподаватели могут и должны оказать необходимое влияние на процесс формирования личности каждого студента.

На формирование личности студентов оказывают влияние не только преподаватели, но и общий порядок в вузе, традиции вуза и взаимоотношения в студенческом коллективе.

Большое влияние на формирование личности студентов оказывают вся жизнь учебного заведения, психологический климат вуза и каждой учебной группы, общественная и научная атмосфера вуза. Вот почему необходимо уделять большое внимание организации внеаудиторной жизни вуза. Создание в вузе широкой системы различных кружков, ансамблей и других коллективов художественной самодеятельности, спортивных коллективов, научных секций и семинаров, систематическое проведение в вузе различного рода фестивалей, праздников, вечеров, издание в вузе газеты для студентов, где бы печатались материалы

о жизни и деятельности студентов, отдельных подразделений и вуза в целом, систематическое издание сборников научных трудов как преподавателей, так и отдельных студентов, проведение различных конкурсов, в том числе и научных, - все это должно быть в центре внимания руководства вуза и всех преподавателей. Большое значение имеет привлечение студентов к совместной с преподавателями (и под их руководством) научно-исследовательской деятельности.

Стиль деятельности преподавателя вуза зависит, конечно, во многом его личностных качеств, его профессиональной подготовки, но главным образом определяется его центрацией – направленностью основных интересов

В зависимости от того, что и кто является доминирующим в интересах преподавателя, можно указать следующие типы центрации.

- 1) Центрация на собственные личные и материальные интересы.
- 2) Центрация на интересах администрации вуза.
- 3) Центрация на интересах собственной научной деятельности.
- 4) Центрация на интересе к процессу проведения лекций и других занятий, связанных со стремлением показать свои профессиональные и способности, с самолюбованием ими.
- 5) Центрация на подлинных интересах студентов – будущих профессионалов.

Исходя из целей высшего образования, наиболее приемлемой ценностью является последняя, пятая. Каждый преподаватель должен все время анализировать свою деятельность, поведение, отношения с коллегами и студентами и устанавливать, насколько они соответствуют главным целям подготовке будущих специалистов.

Список литературы

1. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого- дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М, педагогическое общество России, 1999.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: Учебное пособие. – М., 2005.
3. Белозерцев Е.П., Гонеев А.Д. Педагогика профессионального образования: Учебное пособие/ Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2004.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ САМОСОЗНАНИЯ В РАННЕЙ ЮНОСТИ

***Е.В.Волобуева
г. Ставрополь***

Внутренний мир личности и ее самосознание издавна привлекали внимание философов, ученых, деятелей искусства (Аристотель, У. Джемс, Ч. Кули, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Эриксон, Б.Г.Ананьев, И.С. Кон, М.И. Лисина, В.С. Мерлин, В.С. Мухина, В.В. Столин и др.). Сознание и самосознание – одна из центральных проблем философии,

психологии и социологии. Ее значение обусловлено тем, что учение о сознании и самосознании составляет методологическую основу решения не только многих важнейших теоретических вопросов, но и практических задач в связи с формированием жизненной позиции.

А.Г.Спиркин дает следующее определение: “самосознание – это осознание и оценка человеком своих действий и их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя и своего места в жизни. Самосознание – конституирующий признак личности, формирующийся вместе со становлением последней” (6:149).

“Периодом возникновения сознательного ”я”, – пишет И.С.Кон, – “как бы постепенно ни формировались отдельные его компоненты, издавна считается подростковый и юношеский возраст” (3; 145). Практически все отечественные психологи называют этот возраст “критическим периодом формирования самосознания” (Л.И.Божович, И.С.Кон, Д.А.Леонтьев, А.В.Мудрик, С.Л.Рубинштейн и др.).

Примерно в 11 лет у подростка возникает интерес к собственному внутреннему миру, затем отмечается постепенное усложнение и углубление самопознания, одновременно происходит усиление его дифференцированности и обобщенности, что приводит в раннем юношеском возрасте (15-16 лет) к становлению относительно устойчивого представления о самом себе, Я-концепции; к 16-17 годам возникает особое личностное новообразование – “самоопределение”.

Ценнейшее психологическое приобретение ранней юности – *открытие своего внутреннего мира*. Юноша 14-15 лет начинает воспринимать и осмысливать свои эмоции уже не как производные от каких-то внешних событий, а как состояния своего собственного “я”. Даже объективная, безличная информация нередко стимулирует молодого человека к размышлению о себе и своих проблемах.

Юность особенно чувствительна к “внутренним”, психологическим проблемам. Чем старше (не по возрасту, а по уровню развития) подросток, тем больше его волнует психологическое содержание происходящего действия, действительность и тем меньше для него значит “внешний” событийный контекст.

Открытие своего внутреннего мира очень важное, радостное и волнующее событие, но оно вызывает также много тревожных и драматических переживаний. Вместе с сознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Юношеское “я” еще не определено, расплывчато, диффузно, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую чем-то необходимо заполнить. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается избирательность общения, потребность в уединении.

Развитие самосознания, как и любого сложного психического новообразования, проходит ряд сменяющих друг друга стадий (3; 180). С этой точки зрения ранний юношеский возраст можно охарактеризовать как «начало формирования нового уровня самосознания, как пе-

риод развития и углубления интегративных качеств. Его специфические черты – повышение значимости для формирования Я-концепции системы собственных ценностей и усиление личностного, психологического, динамического аспекта восприятия – позволяют оценивать его как уровень, характерный для зрелой личности» (3; 186).

Одним из основных механизмов самопознания подростком или юношей самого себя, своего внутреннего мира является *личностная рефлексия*, которая, в отличие от логической рефлексии, направленной на решение задач, понимается как «деятельность личного самопознания, как особый исследовательский акт, при котором человек не просто исследует свой внутренний мир, но при этом еще исследует и себя как исследователя» (7; 96). Феноменом личностной рефлексии являются рефлексивные ожидания, которые понимаются как представления человека о том, что о нем думают люди, составляющие круг его общения, другие люди.

Глубина и интенсивность юношеской рефлексии зависят от многих социальных (социальное происхождение и среда, уровень образования), индивидуально-типологических (степень интраверсии-экстраверсии) и биографических (условия семейного воспитания, отношения со сверстниками) факторов.

Таким образом, юношеский возраст является началом формирования нового уровня самосознания. Его специфическими чертами становятся – повышение значимости системы собственных ценностей и усиление личностного, психологического, динамического аспекта восприятия, это позволяет оценивать его как уровень, характерный для зрелой личности.

Список литературы

1. Кон И.С. Категория “я” в психологии // Психологический журнал. 1981. Т.2. №3.
2. Прихожан А.М. К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте // Воспитание, обучение и психическое развитие. М., 1984.
3. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И.В.Дубровиной. М., 1999.
4. Шорохова Е.В. Проблема “Я” и самосознания. – В кн. Проблемы сознания. М., 2000.

СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ БЕСПРИЗОРНЫХ ДЕТЕЙ И ДЕТЕЙ-СИРОТ В БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ГОРОДА СТАВРОПОЛЯ В ДЕРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД

Е.Н. Володькова
г. Ставрополь

Приказ общественного призрения, детские благотворительные заведения города Ставрополя в обязательном порядке заботились о воспи-

тании и образовании питомцев и стремились дать им азы какой-либо профессии. Общественная мысль XIX века считала, что будущее в заботе о брошенных детях за учреждениями с малым количеством детей, желательно отдельными для мальчиков и для девочек. В данных заведениях должен быть индивидуальный подход к каждому ребенку, а воспитатель своим авторитетом должен оказывать воздействие на воспитанников. Эти учреждения предполагалось устраивать по принципу небольшой трудовой общины, в которой взрослые и дети жили бы одной общей жизнью и, где взрослые почти заменяли бы детям родителей [9, с. 103]. Ребенка должна окружать трудовая обстановка, а обязанности детей в приютах должны соотноситься с их возрастом. В связи с чем немаловажное значение в процессе воспитания уделялось трудовому воспитанию. Члены благотворительных обществ со всей серьезностью подходили к делу подбора воспитателей, учителей и обслуживающего персонала, так как все они общаются с детьми и оказывают на них определенное воздействие. Общество того времени ставило перед собой задачу развивать в ребенке волю, способность управлять собой, ставить определенную цель и стремиться достичь ее. Дети должны были уяснить для себя, что в жизни приходится делать не только то, что интересно, но и то, что необходимо. Общественные деятели XIX века считали, что спасение уличных детей заключается в дисциплине ума, воли и чувств. Главным является выработка в ребенке стойкости, уравновешенности личности, наделенной чувством долга и обязанностями. Данная модель воспитания подрастающего поколения, предложенная благотворительными обществами в XIX веке остается актуальной и в наши дни.

Забота о детях, находящихся на попечении Ставропольского приказа общественного призрения, была дифференцированной. Образование ребенка, его воспитание и содержание зависело от сословия, к которому он принадлежал. Но у приказа не было ни сиротских домов, ни школ грамотности, ни ремесленных училищ, куда можно было бы поместить ребенка, поэтому дети учились в учебных заведениях Ставрополя и других городов Российской Империи за плату от канторы приказа. Ставропольский приказ наиболее способных девочек-сирот, детей чиновников и офицеров, помещал в учебные заведения общества защиты бедных детей и Ставропольское женское благотворительное общество Святой Александры. Часть детей училась в школе общества за счет Лавра Ермолаевича Павлова. При жизни он выбирал стипендиатов самостоятельно, после смерти этим стал заниматься совет Ставропольского женского благотворительного общества Святой Александры. Стипендиатки выбирались из сирот и детей бедных родителей. В 1890 году за счет заведения обучалось 6 девочек [1, с. 98]. Девочек из непривилегированных сословий и тех, чье происхождение было неизвестно, обучали рукоделию, Закону Божьему и основам грамоты. По достижению семнадцатилетнего возраста приказ старался выдать девушек замуж, после чего ответственность за их судьбу ложилась на мужей. Детей чиновников и офицеров помещали в гимназии, а наиболее способных отправляли для продолжения

образования в российские университеты. Приказ, по возможности, старался помещать на службу питомцев, окончивших учебные заведения [2, с. 118]. Если у детей, оставшихся без родителей, было наследство, оно тратилось на обучение и воспитание детей, будь то сироты дворянского, купеческого или крестьянского сословия [9, с. 106].

Одним из первых на Ставрополье начало свою деятельность общество Святой Александры. Оно было учреждено с согласия княжны Воронцовой – Дашковой в 1849 году [8, с. 36]. В этом же году женским благотворительным обществом Святой Александры было открыто первое женское учебное заведение в городе – училище благородных девиц, под патронажем местных великосветских дам. При учебном заведении был устроен пансион, где жили дети из бедных семей и дети сироты. Тем самым была осуществлена задача, наряду с общей материально-оздоровительной благотворительностью, оказывать помощь в получении общего образования, ориентированного на подготовку девиц-сирот, и девиц из бедных семей к определенной деятельности. Общество оказывало помощь девочкам, вне зависимости от их национальности и вероисповедания. Благотворительное общество Святой Александры, благодаря поддержке местных властей, сумело за период своей деятельности обучить и воспитать более одной тысячи девушек, часть из них наиболее способная к воспитательной работе, была направлена в сельские школы учителями.

В июле 1898 года начало действовать Ставропольское на Кавказе общество содействия воспитанию и защиты детей. Через год после начала деятельности общества была открыта швейная мастерская, где обучались девочки из бедных семей. Девочки, у которых не было начального образования, посещали воскресную школу. Для выполнения домашнего задания они бесплатно брали книги из библиотеки женской воскресной школы и народной читальни при городской Управе. В сентябре 1906 года обществом было построено собственное здание, на втором этаже которого расположился приют для девочек, а на первом – швейная мастерская. Дети содержались в приюте с 2 до 15 лет, некоторые оставались там и до 20 лет [7, с. 22]. Все дети школьного возраста получали начальное образование, наиболее одаренные продолжали обучение в гимназиях города за счет общества и частных благотворителей, все остальные по окончании курса начальной школы поступали в швейную мастерскую. Школы при приюте не было, поэтому дети обучались во втором приходском двухклассном училище, Софийской школе комитета грамотности, образцовой школе при Епархиальном училище, гимназии, находящейся в ведении общества Святой Александры и других учебных заведениях города [3, с. 38].

В детском приюте существовал распорядок жизни, которому подчинялись все питомцы. Зимой и осенью подъем у детей был в 6.30, а отбой у малышей в 18.30, у детей старшего возраста в 20.30. в весенний и летний период дети вставали на 30 минут раньше, а ложились спать младшие в 20.00 и 21.00, старшие – в 21.30 и 22.00. Всю работу по приюту дети учились делать самостоятельно. Смотрительница каждый

день назначала девочек для дежурства по кухне, по утрам они готовили завтрак. Перед завтраком дети обязательно совершали утреннюю молитву. Старшие девочки помогали на кухне, чистили картошку, носили дрова и воду, делали уборку, стирали белье, приводили его в порядок, если оно изнашивалось. Дети, каждый за собой убирали постели. При приюте был сад, овощные грядки, за которыми следили воспитанницы.

Приют содержался на должном уровне. Дети всегда были сыты, здоровы, медицинская помощь оказывалась детям бесплатно врачами М.Ю. Шульцем, Ф.Ю. Шульцем, Е.К. Шульц, И.Д. Успенским и другими [5, с. 18]. С 1900 года питомцы 2 раза в месяц ходили бесплатно в баню, любезно предоставленную братьями Третьяковыми [5, с. 19].

Смотрительница приюта не забывала и об отдыхе детей, члены правления этому всячески содействовали. Е.М. Иванов и И.П. Меснянский, присылали детям билеты для посещения биоскопа – «Модерн» [6, с. 17].

Александр Прокофьевич Меснянкин, бывший несколько лет председателем общества, во время розыгрыша лотереи, проводившейся ежегодно в пользу детского приюта, давал детям билеты на сумму 25 рублей. По праздникам он приходил в приют и беседовал с детьми. Они читали ему стихи, пели песни. Госпожа Ю.К. Пеньковская обучала детей вязанию, Е.К. Походня учила воспитанниц исполнять разные изящные работы; Е.К. Лопатина занималась с детьми дошкольного возраста: читала им, вырезала с ними из бумаги различные фигурки [6, с. 29]. Преподаватель Ольгинской гимназии А.М. Ковен и его супруга Анастасия Тимофеевна обучали детей пению. Уроки пения стали более эффективными после того, как И.П. Меснянкина на время предоставила приюту рояль. К.А. Пахомова несколько месяцев обучала детей гимнастике [7, с. 33]. В летнее время года призываемые ходили со смотрительницей в лес, на луг, на дачу Бибергова, где детей угощали чаем и фруктами.

Самым любимым детским праздником, безусловно, был Новый год. Дети готовились к нему заранее. Они разучивали новые игры, стихи и песни, делали под руководством смотрительницы новогодние игрушки. Самой большой радостью ребят были новогодние подарки, которые предоставлялись приютским детям правлением общества и частными благотворителями.

В 1914 году дети приюта добровольно отказались от празднования Нового года, а те деньги, которые тратились на устройство елки, были направлены на покупку материала, из которого ученицами швейной мастерской были сшиты вещи и переданы для воинов в Дамский комитет Красного Креста [3, с. 37]. Как мы видим, человеческие тяготы и потери во время 1-й мировой войны трогали не только взрослые сердца, но и сердца детей. Дети были готовы ради русских солдат отказаться от новогодних подарков, а ведь радостей в жизни этих детей было не так уж много.

Во время летних каникул дети старшего возраста поступали работать. Девочки работали прислужкой, горничными, нянями и поденно. Заработанные деньги хранились в сберегательной кассе при казначействе по именным книгам и выдавались воспитанницам по выпуску из приюта [7, с. 22].

Благотворители устраивали для детей праздники, предоставляли им место работы в летний период, оплачивали обучение питомцев в гимназии, от-

правляли их в здравницы, если это было необходимо, наиболее слабым ученицам помогали усваивать школьную программу и т.д. 19 апреля 1899 года обществом была открыта детская площадка [4, с. 29]. Место под нее было бесплатно предоставлено Г.Н. Прозрителевым. Большой двор, покрытый низкорослой травой, которую по необходимости скашивали, примыкал к тенистому саду, в котором были поставлены длинные скамейки для отдыха детей и взрослых, а во дворе установлены столбы для гигантских шагов, выровнена площадка для игры в крокет и кегли и подвижных игр в сырую погоду. Площадка для игр работала с 19 апреля по 13 октября. За время работы детскую площадку посетило 6680 человек [4, с. 29]. Сюда приходили дети, принадлежащие ко всем слоям населения. Сторож выдавал игрушки, мячи и другой игровой инвентарь, которым пользовались все дети. Под присмотром и руководством воспитательницы они разучивали новые игры, и самостоятельно играли. Здесь детей приобщали к дисциплине и уважению прав других. На детской площадке правлением общества устраивались утренники и вечерние мероприятия. Чтение книги «Дети подземелья» В.Короленко с показом туманных картин прерывалось подвижными играми и чтением басен Крылова и т.д. Часто перед детьми выступали учащиеся городского училища. Они пели народные хоровые песни. Были случаи, когда дети ссорились из-за игрушек или места для игры, тогда им на помощь приходила воспитательница и помогла мирно разрешить конфликтную ситуацию. Площадка для детских игр просуществовала недолго, она закрылась из-за недостатка денежных средств.

Как уже говорилось выше, на первом этаже нового здания приюта Ставропольского на Кавказе общества содействия воспитанию и защиты детей располагалась швейная мастерская, в которой могло обучаться до 100 человек. Срок обучения в мастерской был 3 года. Занятия длились с 9 до 14 часов с перерывом на завтрак на 30 минут. Ученицы старшего возраста оставались для выполнения заказов и на более продолжительное время. В более поздний период в швейной мастерской начали действовать 2 курса – один по белью, другой по платью [5, с. 18].

За нарушение установленного порядка, как в приюте, так и в мастерской девочек наказывали. Крайней мерой наказания было исключение из приюта или мастерской. Часто детей наказывали за плохое поведение, воровство. Иногда из швейной мастерской исключали девочек, не проявляющих способностей к кройке и шитью.

Итак, мы видим, что благотворительные заведения Ставрополя на первое место ставили получение детьми начального образования и азов профессии, что давало возможность воспитанникам занять свое место в обществе и не оказаться на дне. Немаловажное значение уделялось трудовому, религиозному воспитанию. Личным примером, прогулками по лесу, лугу детей учили любить природу. Так же уделялось внимание здоровью детей, здоровому образу жизни.

Список литературы

1. ГАСК, ф. 240, оп. 2, д. 549.

2. ГАСК, ф. 240, оп. 2, д. 3229.
3. ГАСК, ф. 96, оп. 2, д. 2658.
4. Отчет правления Ставропольского на Кавказе общества содействия воспитанию и защиты детей за время с 10 октября 1898 г. по 1 января 1900 г.- Ставрополь, 1901.
5. Отчет правления Ставропольского на Кавказе общества содействия воспитанию и защиты детей за 1910 г. – Ставрополь, 1911.
6. Отчет правления Ставропольского на Кавказе общества содействия воспитанию и защиты детей за 1911 г. – Ставрополь, 1912.
7. Отчет правления Ставропольского на Кавказе общества содействия воспитанию и защиты детей за 1914 г. – Ставрополь, 1915.
8. Чувства признательности детей учебного заведения Св. Александры. //Ставропольские губернские ведомости. – 1852. – 19 января..
9. Шинкаренко Н.Ф., Кулишова Е.А., Гуров В.Н. Губернский город Ставрополь: развитие благотворительности и милосердия в конце XIX века //Социальная работа в России: прошлое и настоящее. Сборник статей и материалов. – Ставрополь, 1998.

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

*С.С. Горелова
г. Шуя*

Важное значение в развитии и жизнедеятельности личности, живущей в социальном окружении, играют взаимоотношения её с окружающим миром и отношение к себе, формирующееся под влиянием этих взаимоотношений.

При изучении взаимоотношений в классном коллективе учащихся 10-го класса г. Шуя Ивановской области было выявлены следующие особенности. Класс сборный, обучаться пришли ребята из 5 школ, по уровню успеваемости в основном ниже среднего, с низким культурным уровнем. Более половины детей из неполных семей, есть многодетные семьи, малообеспеченные, дети, живущие с опекунами, ребята, поступившие в класс из деревень. Разные дети и по уровню общения (от «лидеров», враждующих между собой, до «изгоев», возникших с первых же дней обучения); ребята конфликтные, настроены враждебно, случаются драки. Интересы заключаются в устройстве личной жизни за пределами школы. Активности в учебно-профессиональной деятельности, общешкольных мероприятиях не наблюдается. Нет желания ходить и что-то совместно делать с классом. Что касается родительской заботы, помощи, контроля – то этого нет; контакты с учителем по вопросам воспитания и обучения практически не устанавливаются.

Таким образом, на начало обучения учащиеся класса напоминали «песчаную россыпь», где каждый был отдельной «частицей», ребята не чувство-

вали себя классом. На начало II-ой четверти более чем 55% учащихся отмечали неустойчиво благоприятный психологический климат в коллективе.

Перечисленные факторы вызвали значительные затруднения у классного руководителя по налаживанию межличностных отношений в классе, в моральном поддержании и оказании помощи в дальнейшей социализации ребят из разных социально-демографических категорий.

В связи с этим школьному психологу требуется дать рекомендации классному руководителю по формированию оптимальных взаимоотношений в классе с учетом особенностей детей.

Известно, что коллектив сочетает в себе интересы общества с интересами отдельной личности (обеспечивает расцвет личностных способностей человека). Социально и педагогически нормальные отношения в нем развивают нравственно и психологически здоровые качества, составляющие структуру личности; а изолирование личности от отношений, «дефектные» отношения, в которые оказывается включенной личность, ведут к отклонениям в её формировании [Макаренко А.С., 1990]. Следовательно, учителю необходимо: формировать дружеское единение членов коллектива, ощущение гордости за достижения, сопереживание за каждого и предоставление защищенности члену коллектива; активизировать воспитанников к действию, к бодрому, деловому принятию и решению проблем; формировать у учащихся сдержанность в эмоциях и словах.

Коллектив обладает огромной силой воздействия, способной перевоспитывать и делать полезными любых членов общества, даже «казалось бы, самых неисправимых» [Макаренко А.С., 1990].

Воспитательный процесс является главным условием социализации, введения ребенка в социум, усвоения им существующих в обществе социальных норм, ценностей и форм поведения. Принципы и методы воспитательных воздействий общеизвестны и описаны в педагогике. Воспитание человека есть, прежде всего, воспитание его отношений (как реакции на воздействия; как опыт действий, опыт переживаний) [Мясищев В.Н., 1995]. Чем выше уровень развития личности, тем сложнее и процессы психической деятельности и тем дифференцированнее и богаче её отношения [Мясищев В.Н., 1995]. Высокий уровень организации психики подразумевает (по Лазурскому А.Ф.): духовное богатство личности, силу и яркость психических проявлений (любопытность, впечатлительность и т.д.), сознательность и идейность, координацию психических элементов (организованность, произвольность) [Аверин В.А., 1999]. Иначе, с низким и средним уровнем организации психики, активности человека, процесс приспособления человека к окружающей среде затруднителен.

В межличностных отношениях принимают участие 3 мотивационных компонента: «я хочу», «я могу» и «я надо». Личного желания «я хочу» недостаточно для образования отношений. Необходимо согласование взаимных мотивов (желаний) и возможностей («я могу» удовлетворить потребность другой личности) [Крысько В.Т., 2003]. В связи с этим межличностные отношения зависят от характерологических, мотивационных, интеллектуальных и нейродинамических особенностей личнос-

тей. Если данные характеристики сходны (интересы, мотивации, ценностные ориентации, темперамент, характер и т.д.), то возникают дружеские отношения. Если различны – неприязнь. Учителю необходимо разъяснять детям особенности людей, помогать объединяться ребятам в соответствии с личностными особенностями. Кроме того, в коллективе нужно организовывать совместные дела (социально ориентированные, этические, эстетические, физкультурные, экологические, трудовые, творческие и т.д.), так как развитие или распад отношений зависит от общественной необходимости отношений (чем и характеризуется компонент «я надо») [Крысько В.Т., 2003].

В коллективе учащихся должна быть общая социально значимая цель в соответствии с идеологией государства. Успешное развитие регулятивной, доминирующей роли идейных отношений приводит к формированию полноценных личностей [Мясищев В.Н., 1995].

Итак, оптимальные взаимоотношения формируются в коллективе сплоченном, идейно направленном, целеустремленном, со здоровым общественным мнением, охваченным совместной деятельностью, отношением ответственной зависимости между членами коллектива. Организация требований к школьнику со стороны коллектива, приобретение ребенком опыта коллективной общественно полезной деятельности, опыта отношений в ней – важный путь формирования полноценной личности.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ ЭЛЕМЕНТОВ РУССКОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

***Ж.О. Каневская
г. Ставрополь***

Характерной чертой цивилизации начала XXI века стала обращенность современного общества к культуре, человеку, его духовному миру. Воспитание российского поколения вне культуры своего народа обернулось гуманитарным кризисом, последствия которого проявляются во всех сферах жизни нашего общества.

Кризисное состояние в культурной сфере, прежде всего, отражается на детях, так как отсутствие жизненного опыта не позволяет им отличить подлинные ценности от мнимых, а потеря связей с культурой своего народа ведет к дефициту духовности, и личность перестает испытывать потребность в истинной культуре, в овладении ее ценностями.

Культура входит в нашу жизнь, едва мы появляемся на свет. Она и в ласковых словах материнской колыбельной, и в потоке родного языка, который слышит новорожденный. Она в тепле и уюте нашего дома, в устройстве быта и многом, многом другом.

Само слово *культура* в переводе с латыни означает обработка, возделывание. Более или менее систематическое употребление этого термина в

научной литературе началось после публикации в 1782г. книги немецкого ученого-просветителя И.Х. Аделунга (1732-1806 гг.) «Опыт истории культуры человеческого рода». В России, появившись впервые в «Карманном словаре иностранных слов» Н. Кириллова в 1845г., культура как термин снова фигурирует в научно-справочной литературе лишь в 1860-е гг.

В чисто житейском понимании культура – некая условная положительная норма и мера, что сообщает ей оценочный момент: общественное мнение, как правило, противопоставляет *культурного* человека *бескультурному* или *малокультурному*.

В толковании слова *культура* присутствует и еще один смысловой оттенок: степень совершенства, уровень мастерства и профессионализма, достигнутые в той или иной отрасли знания или деятельности. Отсюда такие речевые клише, как *культура речи*, *культура труда*, *культура обслуживания*, *культура тела* и т. д.

В современном русском языке слово *культура* имеет два значения:

1) совокупность достижений людей во всех сферах жизни, рассматриваемых не порознь, а совместно, – в производственной, социальной и духовной;

2) высокий, соответствующий современным требованиям уровень этих достижений. Причем в первое значение всегда примысливается компонент «достижение, высокий уровень» и само слово *культура* сопровождается внутренней оценкой, всегда достаточно высокой, положительной.

Каждый народ по-своему выстраивает культуру как «вторую природу» и рукотворную среду обитания. И для каждой нации сфера культурного освоения стала базовой ступенькой самосовершенствования, проецирования и реализации принципов истины, добра и красоты.

Культура – некая условная мера и норма самосовершенствования человека. Предназначение культуры – служить человечеству, развивать его и преобразовывать. Основным феноменом культуры является человек. Культура многофункциональна. Она осуществляет следующие функции:

- гуманистическую функцию;
- нормативную (т.е. является регулятором общественной жизни);
- выполняет функцию социальной памяти или функцию исторической преемственности;
- аксиологическую функцию;
- гносеологическую функцию;
- знаковую функцию и др.

Культура – это подвижная, постоянно меняющаяся величина, но вместе с тем культура – это вечное в пространстве и времени.

В русской культуре рельефно прослеживаются связь времен, преемственность разных эпох. Ее истоки и корни проступают сквозь толщу столетий. Например, следы и влияние языка имели место на Руси и в России в течение многих веков и в определенной степени дают о себе знать и в наши дни (присутствуют в языке, обычаях, обрядах, поведении).

Другая истоковая доминанта русской культуры – православие. Не случайно в Древней, и в Московской Руси, и в Российской империи воп-

росы веры и духовности постоянно выходили на первый план. Крещение Руси, принятие христианства в его греко-византийской форме приобщило новокрещеный народ к богатейшей культуре тогдашнего мира, ввело его в круг традиций, которые представляла в ту пору Византия как безусловный лидер европейской цивилизации.

Серьезнейшим стимулом в расцвете педагогической культуры является повышение внимания к народным традициям воспитания. Народная педагогика возникла как практика, как искусство воспитания, она древнее педагогической науки, всегда обогащала ее и, в свою очередь, сама обогащалась ею. Таким образом, получалось своего рода расширенное воспроизводство педагогической науки. Это постоянное взаимодействие обеспечивает прогресс педагогической культуры народа и общества в целом.

Первичными элементами народной педагогики были примитивные педагогические умения как зачатки педагогического искусства («ремесла»). На ранних ступенях воспитатели из народа, не зная еще науки, постепенно начинали опираться на передающуюся из поколения в поколение народную мудрость. Одним из таких педагогически ценных элементов русской народной культуры являются пословицы.

В любой пословице всегда присутствует «педагогический момент» – назидательность. Пословицы удовлетворяют многие потребности людей: познавательно-интеллектуальные (образовательные), производственные, эстетические, нравственные и др.

Пословица создается всем народом, поэтому выражает коллективное мнение народа. В ней заключена народная оценка жизни, наблюдения народного ума.

Конечной целью пословиц всегда было воспитание, они с древнейших времен выступали как педагогические средства. С одной стороны, они содержат педагогическую идею, с другой – оказывают воспитательное влияние, несут образовательные функции: повествуют о средствах, методах воспитательного влияния, соответствующих представлениям народа, дают характерологические оценки личности – положительные и отрицательные, которые, определяя так или иначе цели формирования личности, содержат призыв к воспитанию, самовоспитанию и перевоспитанию.

В пословицах много материала практического характера: житейские советы, пожелания в труде, приметы и др.

Используя в своей речи пословицы и поговорки дети учатся ясно, лаконично, выразительно выражать свои мысли и чувства, интонационно окрашивая свою речь, развивают умение творчески использовать слово, умение образно описать предмет, дать ему яркую характеристику.

Другим не менее интересным педагогически ценным элементом русской народной культуры являются загадки. Загадки умны, высокопоэтичны, многие несут в себе нравственную идею. Соответственно, они оказывают влияние на умственное, эстетическое и нравственное воспитание. В глубокой древности они, вероятно, выполняли эти функции более или менее в равной степени. Но позднее в них доминирующим началом стало умственное воспитание.

Загадки призваны развивать мышление детей, приучать их анализировать предметы и явления из разных областей окружающей действительности; причем наличие большого количества загадок об одном и том же явлении позволяло давать всестороннюю характеристику предмету (явлению). Но значение загадок в умственном воспитании далеко не исчерпывается развитием мышления, они также обогащают ум сведениями о природе и знаниями из самых различных областей человеческой жизни. Посредством загадки у детей развивается чуткость к языку, они учатся пользоваться различными средствами, отбирать нужные слова, постепенно овладевая образной системой языка.

Народная педагогика знакомит нас с народными песнями, которые отличаются необыкновенной образностью. Песни – более сложная форма народного поэтического творчества, чем загадки и пословицы. Главное назначение песен – привить любовь к прекрасному, выработать эстетические взгляды и вкусы.

Песне присуща высокая поэтизация всех сторон народной жизни, включая и воспитание подрастающего поколения. Педагогическая ценность песни в том, что красивому пению учили, а оно, в свою очередь, учило прекрасному и добру. Песней сопровождалась все события народной жизни – труд, праздники, игры, похороны и т. п. Вся жизнь людей проходила в песне, которая наилучшим образом выражала этическую и эстетическую сущность личности.

Педагогическая сокровищница русской народной культуры – сказка, являясь художественно-литературным произведением, одновременно была для людей и областью теоретических обобщений по многим отраслям знаний. Многие сказки содержат педагогические идеи.

Передовые русские педагоги всегда были высокого мнения о воспитательном и образовательном значении народных сказок и указывали на необходимость широкого их использования в педагогической работе. Так, В.Г.Белинский ценил в сказках их народность, их национальный характер. Он полагал, что в сказке за фантазией и вымыслом стоит реальная жизнь, действительные социальные отношения. В.Г.Белинский, глубоко понимавший природу ребенка, считал, что у детей сильно развито стремление ко всему фантастическому, что им нужны не абстрактные идеи, а конкретные образы, краски, звуки. Н.А.Добролюбов считал сказки произведениями, в которых народ выявляет свое отношение к жизни, к современности. Он стремился понять по сказкам и преданиям взгляды народа и его психологию.

Великий русский педагог К.Д.Ушинский был о сказках настолько высокого мнения, что включил их в свою педагогическую систему. Причину успеха сказок у детей Ушинский видел в том, что простота и непосредственность народного творчества соответствуют таким же свойствам детской психологии.

Скороговорки и считалки еще один вид народного фольклора, который активно может использоваться в воспитании и обучении детей. Употребление скороговорок содействует преодолению косноязычия, развивает артикуляцию речевого аппарата.

Из всего многообразия элементов русской народной культуры особая роль отводится считалкам. По силе эстетического воздействия, распространённости и количеству произведений они не знают себе равных.

Соревнование в произнесении считалок заставляет детей разучивать больше стихотворений и тем самым развивать память, учиться артистизму, добиваться права вести пересчет. Использование считалки способствует выработке таких качеств, как честность, непреклонность, чувство товарищества. Следовательно, она несет познавательную, эстетическую, этическую функции и способствует физическому развитию детей.

Таким образом, элементы русской народной культуры имеют разные формы выражения: пословицы, сказки, песни, загадки, скороговорки, считалки и пр. Оставаясь постоянной составляющей человеческого общества и русской культуры они отражают педагогические идеи и определяют традиционные воспитательные средства различных этапов развития общества. Воспитание и образование в демократическом обществе не могут эффективно функционировать, не могут даже просто существовать вне русской культуры, вне народной педагогики, являющейся педагогикой национального развития, подъема, возрождения, педагогикой этнического самовоспитания, создающей личность патриота, сына народа с высокоразвитым чувством национальной гордости и человеческого достоинства.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII в.в. – М., 1985.
2. Волков Г.Н. Педагогика жизни. – Чебоксары, 1989.
3. Васильцова З.П. Мудрые заповеди народной педагогики. – М., 1990.
4. Князева О.Л., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург, 2002.
5. Коробова Н.П. Программа «Русское народное творчество» – основа формирования продуктивного национального самосознания // Начальная школа.-1999.- № 3.
6. Алексеенко Е.В. Фольклорные традиции русского народа // Начальная школа.-2007. – № 3.
7. Народная культура в современных условиях: Учеб. пособие / Под ред. Н.Г. Михайлова. – М., 2000.
8. Терещенко А.В. История культуры русского народа. – М.: Эксмо, 2007.

РАЗРАБОТКА ПРАКТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ РАННЕГО ОБНАРУЖЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ ЖЕСТОКОСТИ

***С.В. Захаров
г. Краснодар***

На современном этапе развития науки, техники, развития общественных институтов, все большей и большей урбанизацией человечества, вста-

ет вопрос о проявлении деструктивных, патохарактерологических и агрессивных свойств, в рамках этих процессов. Жестокость как личностно-психологический феномен присуща практически всем, но из-за все ужесточающихся рамок и общественных норм – они не находят проявления, в результате накапливаются. До сих пор отсутствуют психологические критерии, позволяющие выявить личность, несущую в совокупности индивидуальных качеств или черт компонент жестокости, что позволило бы спрогнозировать вероятность преступных деяний, направленных против жизни и здоровья людей, поднять уровень общественной безопасности в целом, усовершенствовать психолого-педагогические мероприятия на этапе развития, становления личности. Учитывая сказанное, нами была предпринята попытка разработки методики для выявления личностных качеств, в совокупности несущих компонент жестокости.

В настоящее время в специальной литературе существует две основных концепции генезиса преступной личности: ценностно-нормативная (Ратинов А.Р., 1979, 1990) и концепция «тревожной личности» (Антоныч Ю.М. 1987, 1991, 1994, 1996).

Несмотря на большое количество фундаментальных исследований, а также работ по отдельным свойствам жестокой личности, нам представляется, что полнота картины существенно страдает от того, что исследования в основном проводились по результатам сравнений лиц с выраженным гетероагрессивным деструктивным поведением (преступников) с законопослушными гражданами, без агрессивных тенденций. В отдельных исследованиях группу сравнения составляли лица, агрессивные тенденции которых были направлены не на внешние живые объекты, а на саморазрушение (деструктивная аутоагрессия или дефицитарная агрессия). Однако не менее важной представляется проблема изучения личности лиц, совершивших общественно-опасные деяния (ООД), для фиксации черт и их выделения. Таким образом, возникает возможность создания методики для выявления этих черт.

Целью проводимой нами работы является выявление тех свойств личности, которые выступают психологическими предикторами жестокости в форме гомицидов (убийства и особо жестокие убийства), нанесения тяжких телесных повреждений, повлекших смерть потерпевшего, серийных убийств, сексуальных преступлений с садизмом, систематических истязаний. Практическая значимость результатов проводимого исследования состоит в возможности формировать социопрофилактические, педагогические, психокоррекционные и фармакотерапевтические мероприятия, направленные на психологическую коррекцию «синдрома жестокости».

Методы, экспериментальная база, выборка исследования. Исследование проведено в стражном экспертном судебно-психиатрическом отделении Краснодарской краевой клинической психиатрической больницы, куда поступают лица, совершившие ООД (убийства, в том числе особо жестокие, серийные сексуальные преступления, тяжелые и менее тяжкие избиения, садистические действия, издевательства, хулиганские действия, грабежи, множественные кражи, групповые пре-

ступления). Всего 127 человек, признанных по результатам судебно-психиатрической экспертизы психически здоровыми (группа n_1). В группу сравнения вошли 38 испытуемых, отбывающих наказание в колонии усиленного режима за преступления, не отягощенные компонентом жестокости: кража, мошенничество, хулиганство и т.п. (группа n_2). Совокупная выборка исследования 165 человек, все лица мужского пола.

Статистическая обработка данных проведена с применением многофункционального критерия углового преобразования Фишера (ϕ^* -критерий).

В соответствии с целью описываемого эпизода проводимого нами исследования применен патохарактерологический диагностический опросник Личко-Иванова (Опросник ПДО).

Процедура обследования проходила в три этапа:

1). Первичная клиничко-психологическая беседа с подэкспертным о детстве, условиях воспитания, системе взаимоотношений в родительской семье, о трудовом пути, о взаимоотношениях со сверстниками, об учебных учреждениях, о возможных обращениях к психиатрической помощи, о наличии суицидов в семейном анамнезе, о соматических заболеваниях и, особенно, черепно-мозговых травмах, о службе в армии и ее успешности, о взаимоотношениях в собственной семье, о самооценке испытуемого в разных сферах, об общих ценностных ориентациях, которые он предъявляет в беседе.

2. Изучение материалов уголовного дела.

3. Психодиагностика.

Результаты и их обсуждение.

Доминирующим характерологическим типом или сочетанием являются истероидный (17.3%) и истеро-эпилептоидный (22%); типы. На втором месте по представленности стоят «чистый» эпилептоидный (13.3%) и шизо-эпилептоидный (11.8%) типы. Заметно представлены истеро-возбудимый (4.7%), «чистый» шизоидный (11%) и шизо-истеро-эпилептоидный (7%) типы. Остальные психотипы выражены незначительно.

Если рассмотреть представленность определенных черт характера в чистых типах или сочетаниях типов, т.е., оценить «вес» основных «радикалов», то видим, что наибольший вес имеют истероидный (32.2%), и эпилептоидный (31.5%) и шизоидный (15.0%) радикалы (рис. 1).

В группе сравнения констатируется иная картина. Наиболее выраженным характерологическим типом здесь является неустойчивый тип (21.0%), отличающийся неустойчивостью эмоций, слабостью воли, тягой к развлечениям, удовольствиям, праздности, безделью. Второе место среди «чистых» диагностируемых типов занимает лабильный тип, обуславливающий выраженность неустойчивости настроения. Эти преобладающие в данной среде испытуемых патохарактерологические черты сочетаются с лабильно-истероидным (15.8%) и шизоидно-истероидно-неустойчивым «смешанными» типами (10.5%). Вес основных радикалов значительно отличается у представителей так называемой «воровской» преступной среды. Здесь с очевидностью преобладает шизоидный (39.5%) радикал: в сравнении с экспериментальной группой $\chi^2=3.04$,

т.е. $\varphi=0,001$. Вместе с тем, наличие этого радикала в группе сравнения свидетельствует о существовании общих патопсихологических черт в обеих популяциях. Эти черты (замкнутость, закрытость собственного мира от глаз посторонних, боязнь интервенции других в тайные помыслы и действия и проч.), очевидно, можно рассматривать как некий типологический патохарактерологический фон, выступающий почвой для развития преступных смысложизненных ориентаций.

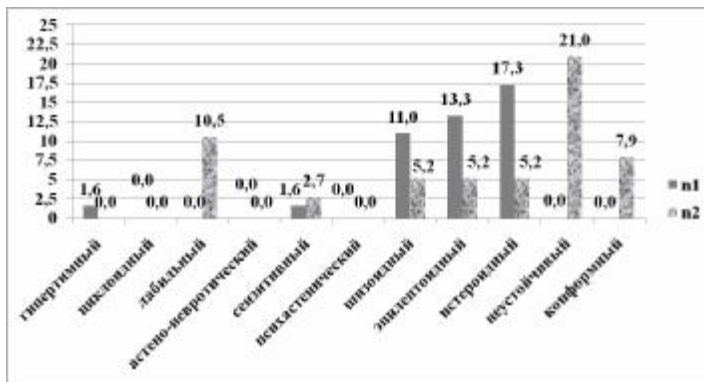


Рис. 1. Представленность «чистых» патохарактерологических типов в обследованных группах (% от выборки).

Выводы.

1. Из патохарактерологических факторов, детерминирующих жестокость, наиболее выражены истероидный тип или истероидный радикал в сочетанном типе характера.

2. Высоким агрессивным потенциалом обладают индивиды с эпилептоидным характерологическим типом, причем при отсутствии жесткой просоциальной направленности личности и наличии криминального опыта, их ООД имеют насильственный характер (гетероагрессивную деструктивность).

3. Брутальная холодная жестокость деструктивного ООД более вероятна при сочетании эпилептоидных черт с шизоидными.

4. Сочетание эпилептоидных черт с истероидными дает особо жестокие серийные насильственные преступления с целью удовлетворения потребности в острых аффективных переживаниях.

5. Тревожность является существенным и почти обязательным фактором гомицидного поведения, но не недифференцированная тревожность, а ее уточненный вариант – эгоцентрическая тревожность несамодостаточности.

Обе парадигмы криминального поведения оказались истинны, но каждая в своем диапазоне: эгоцентрическая тревожность несамодостаточности присуща криминальным индивидам; способность к гомициду (убийству) определяется в большей мере ценностно-мотивационной

структурой личности. Иными словами: вероятность высокоагрессивного деструктивного поведения в форме гомицида определяется в значительной мере личностными predispositionами индивида. Иными словами, повышенная вероятность нарушения социальных норм и совершения криминальных общественно-опасных деяний (особенно аффективно-обусловленных) в значительной мере обусловлена свойствами темперамента и характера, но способность совершить наиболее разрушительное деяние против личности, сопровождаемое жестокостью, в большей мере зависит от социально детерминированных свойств личности.

Список литературы

1. Антонян Ю.М. Психология убийства. 1987
2. Корецкий Д.А. Вооруженная преступность и меры борьбы с ней. // Человек против человека. Преступное насилие. /Под ред. Ю.М.Антоняна, С.Ф.Милюкова. – СПб., 1994.
3. Литвиненко И.В. Особенности самосознания психопатических личностей. – М., 1989
4. Побегайло Э.Ф., Милюков С.Ф., Мищенко А.А. Современные тенденции криминального насилия в России. Преступное насилие. – СПб., 1994).
5. Ратинов А.Р., Самооценка преступников. //Личность преступника как объект психологического исследования. М., 1979
6. Савина О.Ф., Особенности структуры и процесса самосознания у психопатических личностей истерического и возбудимого круга. – М., 1992

НАРОДНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ОСНОВА НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ. КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ В ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ

*Л.А. Калантарян
г. Ставрополь*

Обучение и воспитание – основа педагогики любого народа. К.Д. Ушинский отмечал, что система воспитания порождается историей народа, его потребностями и бытом, его материальной и духовной культурой, и не может существовать вне решения острых социальных проблем [5, 43].

Выделяя, как отрасли народной педагогики – теории народного воспитания и теории обучения, следует подчеркнуть их тесную взаимосвязь, так как традиционное воспитание предполагало и элементы обучения, а обучение непременно несло в себе и воспитательную функцию.

В народной педагогике ребенок выступал и как объект и как субъект воспитания. Субъект воспитания мог идентифицироваться как – родное дитя, приемыш, сирота, а так же как чужие дети, детская среда и т. д.

Действенными факторами воспитания в народной педагогике выступали – природа, традиции, уклад и быт, общение, искусство и религия, трудовая деятельность. Народными методами воспитания служили – личный пример, убеждение, приучение, разъяснение, поощрение, наказа-

ние и т. д. Синкретизм воспитания и обучения в народной педагогике определил и способы организации воспитания, прежде всего, это трудовое воспитание, народные обряды и праздники.

Мы разделяем мнение ряда исследователей народной художественной культуры – В.П. Аникина, В.Е. Гусева, Н.Г. Волкова, Л.И. Михайловой, о том, что важнейшим средством воспитания являлось народное художественное творчество, представленное основными его жанрами – устным народным творчеством, музыкальным, танцевальным, декоративно-прикладным. Л.И. Михайлова определяет народное художественное творчество как духовный процесс размышления, поиска и переработки народом информации из микро- и макрокосмоса, актуализируемой им в созидательной художественной деятельности в соответствии со своей картиной мира [2, 37]. Происхождение народного художественного творчества неразрывно связано с развитием народной культуры, а его деятельностный характер позволяет понимать его как основу теории и практики народной педагогики.

Научное понимание проблемы происхождения народного художественного творчества сформировалось к середине XIX века, с открытием древнейших памятников культуры – наскальной живописи, художественных изделий прикладного искусства. В данной связи были выдвинуты различные теории о генезисе и развитии художественного творчества первобытного человека. Наиболее известные из них это магическая теория С. Рейнака и теория игры К. Бюхера, К. Гросса, Г. Спенсера.

В процессе художественно-творческой деятельности развивалось творческое мышление. Проходил процесс осмысления единства формы и содержания произведения искусства объединивший конкретнопрактическое, и художественно-образное мышление. Вырабатывались ценностные ориентации, складывались нравственно-эстетические, моральные нормы, оказывающие важное воспитательное, педагогическое воздействие на молодое поколение. В процессе художественно-творческой деятельности осуществлялась и социально-организующая функция, консолидирующая первобытное общество.

На наш взгляд, феномен народной культуры, народного художественного творчества в том и состоит что, присущий ей традиционализм и консерватизм, отсутствие явно видимой динамичности развития не приводит к застою, напротив, благодаря тому, что народное художественное творчество является результатом коллективной художественной деятельности многих поколений, отобранных и устоявшихся художественных и эстетических ценностей в нем отсутствует неэстетическое и нехудожественное. На протяжении всей истории развития культуры народное художественное творчество оказывало влияние на профессиональное творчество, являя собой неисчерпаемый источник непреходящих художественных ценностей

В народной художественной культуре творческая деятельность тесно связана с процессом воспитания. Действенным способом организации воспитания помимо обрядов и праздников, является трудовое воспитание, обучение.

Процесс социализации, инкультурации индивида начинается с самого раннего возраста. Инкультурация ребенка является предпосылкой его трансформации во взрослую, способную к адекватному участию в социокультурной жизни личность [4, 177].

В народной педагогике трудовое воспитание, приучение ребенка к труду начинается с раннего возраста, с 5-7 лет – начинается и процесс ученичества, то есть обучения какому-либо мастерству, прежде всего, с целью подготовки будущих помощников в семье. Проблемы ученичества в народном художественном творчестве освещены в исследованиях В.А. Барадулина, С.И. Масленицина, Ю.В. Максимова, М.А. Некрасовой и др. Понятие – ученичество, тесно связано с пониманием роли мастера в традиционной культуре. В данной связи, следует отметить, что мастер в традиционной культуре, создавая тот или иной предмет, осознает, прежде всего, что он в какой-то мере повторяет то, что «в начале мира выполнял Творец Вселенной» [4, 225]. Что в свою очередь приводит к осознанию факта, что он продолжает дело богов, и технология создания различных предметов всегда относилась к сфере сакрального. Мастер в традиционной культуре воспринимает мир как целостность, где все вещи и явления полифункциональны, и могут служить как утилитарным, так и символическим целям. По этому, в традиционной культуре не только мифы, ритуалы, обряды, язык, но и предметы быта, утварь, одежда являются семиотическими объектами.

В народной педагогике особенное внимание уделялось методам обучения. На первом этапе овладения мастерством использовался наглядно-иллюстративный, объяснительный метод. Мастер использовал наглядный показ, объясняя принцип использования инструментов, отсутствие теоретических занятий восполнял процесс наблюдения ученика за работой мастера. Преемственность, жизнеспособность народного искусства, успешное существование того или иного вида народного художественного творчества обеспечивалось тем, что профессию родителей продолжали дети, внуки, правнуки. На наш взгляд, обучение в семье являлось наиболее действенной формой педагогического воздействия. К народным методам воспитания и, особенно в трудовой деятельности следует отнести так же личный пример, приучение, поощрение, наказание.

В народной педагогике сложилось понятие – народный мастер. Как фактор народного воспитания – народный мастер выступает как пример-идеал, в котором максимально проявляется сущность народной педагогики.

М.А. Некрасова в определении понятия народный мастер подчеркивает его глубинную связь со спецификой содержания народного искусства. Законы коллективности и культурной преемственности, соответствие коллективным традициям регулируют творчество мастера [3, 61]. В творческой деятельности мастера заложен большой педагогический потенциал. Воспитание в процессе обучения строилось, прежде всего, на взаимоуважении, доброжелательности. Мастер как воспитатель должен обладать рядом качеств терпением, незлобливостью, стремиться вырабатывать у ученика не только необходимые профессиональные навыки, но и участвовать в его

духовном становлении. Помимо воспитательной функции в процессе обучения осуществлялась и познавательная функция. В результате копирования произведения народного художественного творчества, происходит освоение и осознание художественной формы, не только на уровне конструкции, но и на уровне содержания. В обучении народному искусству широко используется и методы варьирования и импровизации.

Таким образом, профессиональное становление и дальнейшая творческая деятельность мастера является наилучшим образцом воплощения теории и практики народной педагогики. В ней сконцентрированы действенные факторы народного воспитания – традиции, уклад, быт, общение, искусство. Наиболее адекватно отражены методы народного воспитания – личный пример, убеждение, приучение, разъяснение, поощрение. В творческой деятельности мастера с наибольшей убедительностью проявляется неразрывное единство воспитания и обучения в народной педагогике, и прежде всего, в трудовом воспитании как способе организации воспитания в народной педагогике.

Список литературы

1. Вакуленко Е.Г. Народное декоративно-прикладное творчество: теория, история, практика. – Ростов н\Д, Феникс. 2007.
2. Михайлова Л.И. Народное художественное творчество как социокультурное явление. – Пермь, ПГЛУ. 1994.
3. Некрасова М.А. Народные мастера. Традиции, школы. – М.: Просвещение, 1985.
4. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г. Этнология. – М.: Академия, 2001.
5. Ушинский К.Д. О воспитании: Золотой фонд педагогики \ Сост. Н.М. Матвеева. – М.: Школьная Пресса, 2003.

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ЗАОЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАВРОПОЛЬЕ

***Л.Н. Кожмякина
г. Буденновск***

В последние десятилетия одной из основных форм непрерывного образования взрослых, выросших в самостоятельную систему, имеющую свои специфические особенности и большой опыт функционирования, является заочное образование. Следует отметить, что более 45% специалистов, подготовленных в системе высшего педагогического образования, приходится на долю высшего заочного педагогического образования, причем по оценке Министерства образования Российской Федерации именно они составляют наиболее устойчивую часть школьных коллективов. Анкетирование студентов заочного отделения филиала ГОУ ВПО СГПИ в г. Буденновске, проведенное в сентябре 2009 г., показало, что 38% из них уже работают, 21% – собираются прийти работать, 4,5% из 280 респондентов занимают руководящие должности в образовательных учреждениях края.

Востребованность высшего заочного педагогического образования подтверждается исследованием, проведенным нами на базе представительства Ставропольского государственного педагогического института (г. Буденновск) по адаптированной методике, разработанной лабораторией комплексных социально-педагогических исследований Санкт-Петербургского государственного университета. Респондентам (304 человека) были заданы вопросы, выявляющие мотивацию выбора заочной формы образования и ее результативность.

На вопрос о мотивации выбора формы образования без отрыва от основной деятельности были получены следующие ответы: личная инициатива – 32,2%; инициатива администрации – 4,2%; подготовка к аттестации, получение более высокого разряда – 10,5%; изменение содержания образования, появление новых программ, учебников – 2,3%; желание овладеть передовым педагогическим опытом – 5,2%; желание изменить специальность – 14,4%; потребность в образовании, постоянном совершенствовании – 30,9%.

На вопрос о том, что следует считать наиболее полезным результатом образования, респонденты ответили: укрепление профессионального статуса, уверенности в себе – 31,2 %; новые знания по профессии – 32,9 %; овладение новыми педагогическими технологиями – 6,5 %; знакомство со смежными областями знаний – 8,2 %; изменение (осознание) представлений о современности – 1,6%; установление новых деловых и личных контактов – 11,1 %. В анкетном опросе 48% респондентов указали, что смогут в полном объеме использовать полученные знания; смогут использовать, но лишь частично – 45,7%.

Об актуальности получения педагогического образования без отрыва от основной деятельности свидетельствует и тот факт, что 65,1 % готовы советовать своим коллегам обучаться заочно, поскольку данная форма непрерывного образования вне зависимости от возраста позволяет обновлять, дополнять, постоянно расширять свой кругозор, повышать общую и профессиональную культуру, развивать способности.

В опросе участвовали респонденты, возраст которых распределился следующим образом: до 25 лет – 42 %; до 30 лет – 31,2 %; до 45 лет – 26,3 %.

Данное анкетирование подтверждает тот факт, что заочное образование является важнейшим средством переподготовки и подготовки учительских кадров, социальной защиты учителей со средним специальным образованием, молодежи из сельской глубинки и моногородов, всех тех, кто не имеет возможности учиться по дневной форме, но желает получить высшее педагогическое образование.

Нами выделены четыре этапа становления и развития высшего заочного педагогического образования в Ставропольском крае. Основанием периодизации стал проведенный историко-педагогический анализ, позволивший выявить периоды существенно отличающиеся по своей содержательной направленности:

- 30-40 годы – построение и апробация модели заочной формы обучения и разработка системы нормативно-правовых документов в ее обеспечении;

- 50-80-е годы – интенсивное развитие данной формы получения педагогического образования в Ставропольском крае; заочное высшее педагогическое образование принимает массовый характер, происходит культурологическое и психолого-педагогическое обогащение содержания образовательных программ, развитие технологической и методической составляющей педагогического образования с опорой на его практикоориентированность;

- 90-е годы – преобладание дискретного сценария в развитии высшего заочного педагогического образования вследствие социально-экономических, политических и идеологических изменений в стране, как следствие, реформы в образовании в целом и в педагогическом, в частности;

- 2000-е годы – поиск путей модернизации высшего заочного педагогического образования через вхождение в мировое образовательное пространство.

Нами проанализировано состояние, содержание, рассмотрены вопросы управления и организации обучения, выявлены специфические особенности развития высшего заочного образования в Ставропольском крае.

Высшее заочное педагогическое образование в Ставропольском крае динамично развивалось, начиная с 30-х годов. Это время отличается открытием большого числа новых общеобразовательных учреждений: единой трудовой школы, школы-коммуны, летней школы и других, сочетающих в себе общее и политехническое образование. [8, с. 22]. Аграрный край (подавляющее число жителей сельских районов) испытывает необходимость в квалифицированных педагогических кадрах с высшим образованием. Поэтому на протяжении 10 лет в крае было открыто три педагогических института: в 1930 г. в г. Ставрополе Ставропольский агропедагогический институт, в 1938 г. в г. Микоян-Шахаре Карачаево-Черкесский педагогический институт и в 1939 г. Пятигорский государственный педагогический институт (2 ноября 1943 г. в связи с ликвидацией Карачаевской автономной области и департацией населения в Среднюю Азию и Казахстан Карачево-Черкесский педагогический институт был объединен с Пятигорским педагогическим институтом, только в 1957 г. институт возобновил свою работу на прежней базе в составе Ставропольского края [1].

Становление высшего заочного педагогического образования в Ставропольском крае в 30-40-е годы сопровождается большими трудностями, сказывается:

- отсутствие опыта ведения образовательной деятельности на заочных отделениях;

- слабая материально-техническая база учебных заведений;

- отсутствие опыта профориентационной работы;

- слабый анализ причин отсева и академических задолженностей студентов;

- отсутствие опыта научно-исследовательской работы на заочных отделениях вузов;

- недостаточное взаимодействие с органами управления на местах;

– отсутствие опыта работы территориально-обособленных подразделений вуза (консультационных пунктов).

В 40-е годы наблюдается большой интерес к этой форме образования. Численность студентов заочных отделений нередко превышает очные. Например, в Ставропольском педагогическом институте численность студентов заочного отделения была 1,5 раза больше, чем на очном, а численность заочников в Пятигорском государственном педагогическом институте выросла с 1942 года по 1947 год более чем в 2 раз (с 500 до 1114 чел.) [2; 3]

Этот период характерен тем, что посредством получения педагогического образования шел процесс роста психолого-интеллектуальной и общей культуры актива партийного аппарата Ставропольского края.

В 50-е годы заочное обучение учителей, не имеющих специального высшего образования, в Ставропольском крае стало основной формой повышения их профессионального уровня. Численность выпускников, окончивших СГПИ заочно с 1949 по 1959 годы, увеличилась почти в 4 раза. [4].

В 50 – 60-е годы происходит большой рост обучающихся на заочных отделениях педагогических вузов края, вызванных выполнением плана мероприятий Министерства просвещения РСФСР по завершению педагогического образования учителями и руководителями школ, не достигшим 50-летнего возраста. Благодаря координации действий всех структур Ставропольского края, горкомов и райкомов КПСС, ВЛКСМ, профсоюзов, заведующих консультпунктами, отделов образования, руководителей предприятий, школ, колхозов, руководителей институтов и заочных отделений педагогических вузов регион получил наибольшее количество специалистов.

1959 год стал рекордным для заочного отделения Ставропольского государственного педагогического института по выпуску учителей за 27 лет работы.

Интенсивному развитию системы заочного обучения способствовало и расширение сети учебно-консультационных пунктов. К концу 50-х годов их в крае стало 9, что не могло не сказаться на решении проблем практически полной комплектации педагогическими кадрами с высшим образованием школ региона. [6].

Подготовка учителей в условиях высшего заочного педагогического образования в 50-60-е годы на Ставрополье характеризуется активным поиском новых методов преподавания. Впервые в стране создан звуковой учебник иностранного языка для студентов-заочников под руководством профессора Э. П. Шубина с адекватным письменным текстом в Пятигорском государственном педагогическом институте иностранных языков. В июне 1961 года Пятигорский государственный педагогический институт получает статус государственного педагогического института иностранных языков. Перепрофилируется и отделение заочного обучения. Подготовка учителей начинает осуществляться по английскому, французскому и немецкому языкам. Общее число подготовленных специалистов к середине 60-х годов составило около семи

тысяч человек, что позволило решить проблему нехватки учителей иностранных языков в Ставропольском крае, особенно для его сельских районов. По статистическим данным к концу 70-х годов вузом было подготовлено более двадцати тысяч учителей. [7].

Укрепляются связи заочных отделений с промышленным и сельскохозяйственным производством, в вузы края внедряется опыт по механизаторскому и профессиональному обучению, изучается опыт работы ученических бригад. Образовательная политика края нацеливается на непрерывный профессиональный рост педагогов.

50-80-е годы – годы интенсивного развития заочной формы получения педагогического образования, которое принимает массовый характер. Происходит культурологическое и психолого-педагогическое обогащение содержания образовательных программ, развитие технологической и методической составляющей педагогического образования с опорой на его практикоориентированность.

70-е годы – возрастает уровень подготовленности абитуриентов, поступающих на заочные отделения. Происходит изменение качественного состава студентов-заочников (число сельских учителей более 70%). В 70-х годах система высшего заочного педагогического образования Ставропольского края справилась в основном с проблемой подготовки кадров. По-прежнему заочное высшее образование оставалось одной из основных форм подготовки кадров для народного образования края. [5].

В 70-е годы консультационные пункты превращаются в учебные центры, реализующие следующую направленность: чтение проблемных лекций, проведение практических занятий и консультаций, экзаменов и зачетов, анализ контрольных работ. Повышается качество профориентационной работы, укрепляются связи заочных отделений с органами управления на местах, отрабатываются механизмы организации межсессионной работы студентов, совершенствуется качество методической работы.

В 70-х – 80-х годах приоритетными в крае становятся вопросы качества заочной подготовки учителей, улучшается учебно-материальная база вузов края, отмечается высокая обеспеченность заочников необходимой учебной литературой, происходит изменение качественного состава педагогических кадров вузов через обучение в заочных и годичных аспирантурах центральных вузов страны.

Происходит усиление внимания к реализации культурологической функции педагогического образования, позволяющего поднять культурную составляющую сельскохозяйственных районов через повышение образовательного уровня сельских учителей.

90-е годы характеризуются усилением работы по социальной поддержке студентов на заочных отделениях края как стремление сохранить контингент в высшей школе.

С целью обеспечения Северного Кавказа и края собственными педагогическими кадрами постановлением губернатора Ставропольского края № 222 от 07 апреля 1998 года Ставропольский педагогический колледж был реорганизован в региональный государственный педагогический институт детства.

В конце 90-х – начале 200-х годов продолжалась системная работа по подготовке педагогических кадров для края и национальных республик региона с учетом этнонациональных интересов и особенностей образования в этническиразнообразной среде.

2000-е годы – годы поиска путей модернизации высшего заочного педагогического образования заключаются в открытии ведущими вузами края, представительств в различных городах, позволивших реализовать конституционное право на получение образования социально незащищенным слоям населения, обеспечить непрерывность и качество образования. Этому способствовало создание на базе педагогических колледжей края во главе со Ставропольским государственным педагогическим институтом единого педагогического комплекса по подготовке педагогических кадров (приказ Министерства образования Ставропольского края от 19 мая 2008 г. № 692-пр).

Проведенный теоретический анализ позволяет говорить о существенном вкладе, внесенном Ставропольским краем в развитие и становление высшего заочного педагогического образования в стране.

Список литературы

1. Алиевские чтения: научная сессия преподавателей и аспирантов.
2. Архив музея ПГЛУ Стат. данные 1947 – 1948 учебного года.
3. Государственный архив Ставропольского края Ф. 1872, оп. 1, ед.хр. 715, л. 73.
4. Государственный архив Ставропольского края Ф. – 1872, оп.1, ед.хр. 2234.
5. 54.Государственный архив Ставропольского края Ф. 1872, оп.1, ед.хр. 1180, л. 223.
6. 60.Государственный архив Ставропольского края Ф. 1872, оп.1, ед.хр. 834, л. 54.
7. Клиневская, Л. К., Гранкина, Р. М. Краткая летопись ПГПИ – ПГПИИЯ – ПГЛУ (09. 1939 – 09.2004) / Л. К. Клиневская., Р. М. Гранкина – Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет. – 2004. – 89с.
8. Рожков С.Ю. Развитие системы общего образования Ставропольского края (20-30 гг. XX в.) – Владикавказ, Автореферат, 2006 г.

ОБРАЗОВАНИЕ ГОРЦЕВ КАК СРЕДСТВО ВОВЛЕЧЕНИЯ ИХ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО РОССИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX В.)

***М.Г. Кулешин
г. Ставрополь***

История вовлечения горцев Северного Кавказа в социокультурное пространство России во второй половине XIX в. – весьма показательный сюжет созидательного характера. Созидательного как со стороны цент-

ральной власти и местной администрации, так и со стороны многочисленных народов и народностей региона. Наибольшую ценность в изучении истории взаимоотношений горских народов и славянского населения на Северном Кавказе, на наш взгляд, имеет исследование проблем истории культуры. Ведь именно просвещение явилось одним из основных каналов, по которому шло приобщение горцев к русской культуре. Недаром наместник Кавказа Михаил Николаевич указывал, что из всех мер, принятых или могущих быть принятыми в целях прочного нравственного скрепления горских народностей с Россией, развитие образования в среде горцев – есть мера самая важная и самая радикальная. [1, 98]

В 60-е гг. после окончания Кавказской войны, под влиянием ряда факторов экономического, политического и социального характера правительство Российской империи активизировало свою деятельность в области народного образования на Северном Кавказе. В Петербурге стали раздаваться голоса, ратующие за «покорение народов Северного Кавказа нравственно и духовно, распространение между ними образования, без которого не возможны успехи гражданственности». [2, 4]

Российские власти на Северном Кавказе заявляли о том, что «...к достижению этой цели – образования горских народов – были направлены все силы и мероприятия учебного ведомства в Кавказском округе». [3, 23]

Усиленное внимание к образованию горского населения Северного Кавказа стимулировалось и надеждами на бесперебойную поставку подготовленных специалистов для различных отраслей гражданского и военного управления. К задачам образования горцев правительство России подходило вполне осознанно и определено: «Имея в виду давать горцам такое образование, которое предоставляло им средства быть полезными гражданами не на воинственном, а преимущественно на мирном поприще, не выходя из своей сферы, то есть, не отдаляясь от своих природных нравов, обычаев, верований». [4, 61]

М.А. Кошев, рассматривавший процесс развития капитализма в России, утверждал, что стремление российских властей к распространению образования среди «горского» населения определялась потребностями экономического и политического закабаления окраин. Интересы развития экономики империи требовали наличия образованных чиновников из привилегированных слоев горского населения, которые составили бы России надежную опору в проведении своей политики. [5, 9]

Со второй половины XIX в. просвещение горцев стало объектом крупной идеологической цели, общие контуры которой наметил и сформулировал наместник Кавказа Великий князь Михаил Николаевич: «Народное образование является в здешнем крае, составленном из столь различных элементов народонаселения и вероисповедания, одним из самых действительных орудий для постепенного, хотя и медленного, но единственно верного устранения национальных и религиозных разнобразностей, и для слияния, разновременно присоединенного к империи края, с общим государственным строем». [6, 2]

Главнейшая задача в деле образования горцев, по мнению наместника, должна была состоять в возможно большем сосредоточении средств для действия на развитие населения, причем образование отдельных личностей ставилось не как самостоятельная цель, а как средство для просвещения общей массы. Образование имело целью не исторгать горца из его среды и не разобщать его с нею в нравственных интересах, а именно «приготовлять его для разумной деятельности в этой среде». [1, 101] В целом, основная задача правительства Российской империи и местной администрации Северного Кавказа по вовлечению горцев в социокультурное пространство России состояла в рациональном использовании средств для развития начального народного образования.

К числу мер, направленных на сближение горцев с Российской империей, на развитие их духовной природы с помощью образования, следует отнести устройство на Северном Кавказе горских школ, в которых кроме общего начального образования были введены также занятия ремеслами и сельскохозяйственными работами. Школы эти содержались правительством, учредившим также стипендии для горских мальчиков в средних и высших учебных заведениях. [7, 80-81]

На основании утвержденного Императором 20 октября 1859 г. «Положения» были открыты горские школы на территории Терской области. В соответствии с нормами данного документа, разработанного в Главном штабе Кавказской армии по поручению А.И. Барятинского, школы должны были «служить распространению гражданственности и образованности между горцами и доставлять семействам офицеров и чиновников средства к воспитанию и обучению детей». [8, 126]

Горские школы подразделялись на окружные и начальные. Первые по своей программе и правилам соответствовали уездным училищам. Начальные школы имели один класс с тремя отделениями, с программой начальной школы. Такие школы были открыты в Нальчике 1860 г., в Назрани в 1870 г., в Грозном 1863 г. Нальчикская школа была трехклассной, Грозненская – двухклассной, а Назрановская – одноклассной; кроме основных классов, в каждой из них имелся и приготовительный класс.

При горских школах учреждались пансионы для того, чтобы нравственным воспитанием укоренять в молодом поколении горского юношества правила чести, трудолюбия и порядка и через это приготовить их к гражданственности, которая есть собственно главная цель по вовлечению их в социокультурное пространство Российской империи. Горцы, которые были зачислены в пансион отличались от других воспитанников своим старанием. Они учились с большим желанием, прилагая большой труд, так как они поступали, не имея прочных знаний, плохо или вообще не владея русским языком.

По уставу горской школы пансионеры должны были содержаться за счет казны на 50 %, остальные средства выплачивались из общественных сумм. В школах обучались и так называемые «своекоштные» пансионеры, родители таких учащихся платили ежегодно 80 рублей [5, 20].

Большинство учащихся в школах имели привилегированное происхождение. Известно, к примеру, что в 1868 г. в пансион при Нальчик-

ской горской школе были зачислены: Мисот Абаев, Аслан-Гирей Абаев, Аслан-Мурза Курашев, Каирбек Адыгеунов, Аслан-Мурза Аделиев и Жанхот Астемиров. Из 6 человек, зачисленных в пансион, пять принадлежали к господствующей верхушке и лишь один из них был выходцем из крестьянства. [9, 338]

Окружные горские школы давали неполное среднее образование. Новым и специфичным в них было только то, что кроме православного вероучения, здесь стал преподаваться ислам. В этих школах изучались также: русский язык, арифметика, пение, рисование, столярное дело, французский язык (необязательный предмет), а в школах Нальчикской, Назрановской и Грозненской даже арабский язык, который изучали 150 человек. [9, 338]

Попечитель Кавказского учебного округа Я.М. Неверов был широко образованный педагог с прогрессивными взглядами, в качестве попечителя проявлял огромную заботу о просвещении горского населения Северного Кавказа. Он постоянно был озабочен тем, каким образом применить гимнастическое образование к той цели, которую правительством имело в виду при назначении 65 горских вакансий при Ставропольской гимназии. После долгих раздумий и соображений Я.М. Неверов приходит к выводу о том, что «горцам следует дать такое образование, которое предоставляло им средства быть полезными гражданами, не отдаляясь от своих природных нравов, обычаев, верований». По его мнению, горцам нужно преподавать не латинский язык, не законоведение, имеющие малое применение в быту у горцев, руководствующихся своим правом адатом и шариатом, а упор в образовании делать на естественные науки. [3, 128] Это было, конечно, прогрессивным шагом, так как оно отвечало практическим потребностям горского населения.

Согласно Уставу Кавказского учебного округа, выпускники окружных горских школ, окончившие их с отличными успехами, принимались в IV класс гимназий без экзаменов. Необходимо отметить пестроту национального состава, которая являлась характерной чертой для образовательных учреждений Северного Кавказа и создавала наибольшую трудность для организации сбалансированного процесса обучения. Так, например, по отчету о состоянии учебных заведений Терской области среди учащихся Владикавказской реальной прогимназии числилось: 75 русских, 68 осетин, 9 ингушей, 3 кумыков, 1 кабардинец. [10, 64] Таким образом, мы видим, что в числе обучавшихся представлены были далеко не все народности Терской области, а те, которые входили, были представлены далеко не равномерно.

Еще в 1849 г., согласно императорскому Указу горцам было разрешено за счет казны поступать в высшие учебные заведения России. Согласно этому закону были открыты следующие вакансии: в университетах С.-Петербургском – 16, в Московском – 17, в Главном педагогическом институте – 7, С.-Петербургском коммерческом училище – 2, в ремесленном училище Императорского Воспитательного дома – 2, в Григорьевском земледельческом институте – 3 и 5 – в Главном училище садоводства в Одессе. [11, 9-10] Экзамены кандидатам для поступле-

ния в эти учебные заведения назначались в Ставропольской и Тифлисской губернских гимназиях.

В первое время горцев, желающих поступать учиться в высшие учебные заведения Российской империи, было мало. Но в 1870-е гг. число их увеличивается. Так, например, кабардинец Хаджимурат Тавкешев в 1875 г. окончил горское отделение гимназии и изъявил желание поступать в Петровскую сельскохозяйственную академию. [12, 94] Осетин Магомет Кундухов поступил в институт инженеров путей сообщения с выдачей подъемных в 100 рублей. [3, 128] Мечтали поступить в вузы осетины Бей-Булат Датиев, Ислам Дудов – в институт инженеров путей сообщения, кабардинец Казбек Кусов – в горный институт. [13, 141] Горцы с каждым годом все больше и больше осознавали преимущества образованности. Нередко местные власти выражали «бессилие» в удовлетворении постоянно растущих потребностей горцев в образовании. По свидетельству Великого князя Михаила Николаевича, стремление к получению образования «развито между горцами и теперь несравненно более, нежели между мусульманами Закавказского края, кои до сих пор, за малыми исключениями, чуждаются нашей науки и наших школ». [1, 102].

Необходимо отметить еще одну важную роль горских школ ведь во второй половине XIX в. происходит масштабное знакомство славянского населения с внутренним миром горцев, с их бытом, нравами, обычаями. Это же знакомство без сомнения помогало и в педагогическом отношении. Русское правительство десятилетиями путем проб и ошибок искало и нашло такой тип учебного заведения, который можно было бы противопоставить многочисленным и влиятельным мусульманским школам. Идеологический нажим на ислам не мог быть агрессивным, так как в любое время могли всплунуть искры религиозного и национального восстания.

Законы экономического развития диктовали необходимость создания не просто единого хозяйственного, но и языкового пространства на территории всего Северного Кавказа. Исследователь Северного Кавказа Г.Г. Евангулов отмечал: «Единого местного языка, общему всему населению края нет, а между тем, с развитием экономической жизни края и внутренних в нем отношений, потребность в таком языке становится все более и более настоятельной. [14, 58] Не внедряясь в бытовую обиход, русский язык постепенно становится языком общения всех народов, населяющих Северный Кавказ.

Горцы, стремились к овладению русским языком, который являлся не только инструментом познания русской культуры, но и средством общения с другими народами. Стремление знать русский разговорный язык и русскую литературу среди горцев Северного Кавказа появилось очень давно. Еще во время Кавказской войны в Темир-Хан-Шуре (ныне Буйнакск) была основана мусульманская школа, где обучались дети зажиточных горцев разных возрастов арабскому и русскому языкам. [15, 44] Эта тяга к изучению русского языка еще более усиливается во второй половине XIX века.

Горцы Северного Кавказа, веками жившее независимо, создавшие незыблемые обычно-правовые нормы, развитый этикет и ознакомившие-

ся с основами шариата, могли принять новые российские порядки и законы только в том случае, если они несли более существенные ценности цивилизационного характера.

Таким образом, проведенные во второй половине XIX в. мероприятия правительства России, свидетельствуют о том, что школа на Северном Кавказе, прежде всего, школа начальная, была избрана ключевым средством для достижения важнейших целей по вовлечению горского населения в социокультурное пространство Российской империи.

Распространению народного образования все более содействовало и активное участие самих горцев в расширении школьной сети. Жители самых отдаленных и глухих районов региона приходили к пониманию практической пользы образования. Интерес к правительственным школам усиливало желание приобщиться к русской культуре. Многочисленные прошения

об открытии учебных заведений в различных селениях, аулах и городах, сборы и пожертвования в пользу учреждаемых школ подтверждали растущую тенденцию. Вторая половина XIX в. – период, который был одним из самых важных в истории взаимоотношений России и горского населения Северного Кавказа. Именно после окончания Кавказской войны, когда еще не зажили раны, показал что славянские народы и горцы могут сосуществовать в мире, что эти народы не только умеют воевать, но у них могут быть общие интересы в хозяйственной, военной сфере, торговле, науке и т.д. Своим жизненным опытом они стали гармонично дополнять друг друга.

Список литературы

1. Всеподданнейший отчет Главнокомандующего Кавказской армией по военно-народному управлению за 1863-1869 гг. СПб., 1870.
2. РГИА. Ф.565. Оп. 5. Д. 20485. Л.4.
3. Журнал Министерства Народного Просвещения. 1870. Ч.150.Отд. 4. Июль.
4. Краснов М.В. Историческая записка о Ставропольской гимназии. Ставрополь. 1887.
5. Кошев М.А. Из истории просвещения горцев Северного Кавказа в XIX- начале XX в. Нальчик. 1991.
6. РГИА. Ф.1268. Оп. 10. Д. 80. Л.2.
7. Эсадзе С. Историческая записка об управлении Кавказом. Т. 2. Тифлис. 1907.
8. АКАК. Т.10. Тифлис. 1885.
9. Кумыков Т.Х. Экономическое и культурное развитие Кабарды и Балкарии в XIX в. Нальчик. 1965.
10. Гатагова Л.С. Правительственная политика и народное образование на Северном Кавказе в XIX в. М., 1993.
11. ГАСК. Ф.73. Оп.1. Д. 254, Л. 9,10.
12. Ставропольские губернские ведомости. № 13. 1856. 31 марта.
13. ГАСК. Ф.73. Оп.1. Д. 26, Л. 141.
14. Евангулов Г.Г. Местная реформа на Кавказе. СПб., 1914.
15. Сборник сведений о кавказских горцах. Вып. II. Тифлис. 1860.

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Я.М. НЕВЕРОВА НА КАВКАЗЕ (1810 – 1893 ГГ.)

*М.В. Клычникова
г. Ессентуки*

Изменившиеся исторические условия в стране позволяют по-новому оценить деятельность многих русских прогрессивных педагогов, в том числе и деятельность видного педагога-гуманиста 40-90-х годов XIX века Януария Михайловича Неверова. В 40-90-х годах XIX века о нем знала чуть ли не вся мыслящая Россия. Имя его произносилось с уважением в обществе и печати как имя передового человека, друга Т.Н. Грановского, Н.В. Станкевича и И.С. Тургенева, видного педагога-гуманиста, автора замечательных трудов по вопросам воспитания и образования.

Я.М. Неверов был приверженцем идей русской гуманистической педагогики и сделал много для ее творческого развития. По оценке академика Н.Д. Никандрова, «гуманная педагогика – общечеловеческая ценность, имеющая начало в природе человека и в конечном смысле преодолевающая различия – этнические, идеологические, классовые» [4, 46-47]. Будучи приверженцем этой педагогики и её высоких гуманных идеалов, Я.М. Неверов сделал много для её творческого развития. С позиций этой педагогики он решал многие актуальные проблемы образования и школы.

Я.М. Неверов был яркой и талантливой личностью. Он был не только педагогом, но и писателем, общественным деятелем, талантливым журналистом, выступавшим против устоев крепостного права.

Выпускник Московского университета Я.М. Неверов сначала стал сотрудником «Журнала Министерства народного просвещения», а в 1837 – 1839 годах вместе с Н.В. Станкевичем, Т.Н. Грановским и И.С. Тургеневым находился в Берлинском университете для пополнения своих научных знаний [3, 338].

Осенью 1839 года Я.М. Неверов был назначен инспектором Рижской гимназии. Затем он последовательно занимал должности директора училищ и гимназий Черниговской губернии (с 1846 г.), Ставропольской (с 1850 г.) и Лазаревского института восточных языков в Москве (с 1861 г.) и всюду вносил в работу ясность и определенность, заражая людей своей энергией и своими новаторскими делами. Народник В.Д. Дебагорий–Мокриевич, бывший ученик Черниговской гимназии, впоследствии писал Я.М. Неверову о той признательности, которую испытывали по отношению к нему подопечные за его доброту, честность, справедливость и огромную любовь к детям [5, Л. 45].

Наиболее продуктивным в научно-педагогическом смысле был Кавказский период его деятельности, длившийся 25 лет. Здесь он развернул свою кипучую деятельность. Будучи директором

Ставропольской гимназии, Я.М. Неверов создал в ней атмосферу творческой увлеченности и настроения. Проводились вечера, занятия круж-

ков, устраивались выставки, традиционные ежегодные литературные конкурсы на лучшие ученические сочинения о русских писателях-классиках с вручением учащимся, получившим первые, вторые места, полные собрания сочинений этих писателей с последующим печатанием ученических работ в газете «Ставропольские губернские ведомости».

В гимназии были две библиотеки, в которых, по словам самого Я.М. Неверова, было все лучшее, что относилось к русской художественной литературе. Я.М. Неверов, учителя словесности Ф.Д. Ильяшенко, Ф.Д. Юхотников, прибывший в гимназию по рекомендации Т.Н. Грановского, и другие прилагали усилия к пробуждению интереса у воспитанников к чтению. Детям, по его мнению, должно было прививать любовь к художественной литературе, пению, музыке. Современник свидетельствовал, что в гимназии Я.М. Неверов стал «насадителем... любви ко всему изящному» [2, 61]. Известный русский педагог Д.Д. Семёнов считал, что в этом отношении кавказские учебные заведения «шли впереди русских» [7, 26].

Такой новаторский стиль работы был характерен для Я. М. Неверова и тогда, когда он весной 1861 года в связи с временным упразднением Кавказского учебного округа покинул Кавказ и стал директором Лазаревского института восточных языков в Москве.

Между тем, упразднение в 1860 году Кавказского учебного округа и передача его функций местным губернаторам оказалось неоправданным шагом и вызвало необходимость восстановления прежней системы управления учебными заведениями. В 1864 году Я.М. Неверов был назначен Главным инспектором Кавказского учебного округа на правах попечителя, а с 1867 года – попечителем этого округа. На этом посту раскрылись его незаурядные педагогические способности и качества крупного организатора народного образования. Это назначение Неверова Я.М. совпало с периодом либеральных реформ Александра II. Волна нововведений захлестнула все сферы жизни общества и востребовала людей-профессионалов, способных провести эти нововведения в жизнь. Я.М. Неверов оказался одним из тех профессионалов, которые успешно осуществляли эти реформы [1, 111].

Основной целью, которую ставил он перед собой, было распространение здесь русской грамотности и гражданственности на основе русского образования. И то, и другое мыслилось им путем обучения детей кавказских народов на русском языке с использованием для этого и возможностей местных языков.

Для осуществления своих планов Я. М. Неверов обычно приглашал из центральных губерний России хорошо образованных педагогов, которые, по его твердому убеждению, своим упорным трудом и доброжелательным отношением к делу должны были вызвать к себе симпатии у местного населения, привыкшего относиться с недоверием к прежним чиновникам России [1, 112].

Я.М. Неверов много сделал для открытия на Кавказе тех учебных заведений, которых здесь раньше не было. Это были женские училища

и гимназии, педагогические курсы и семинарии, так нужные в крае для создания учительских кадров, приобщения женщин-горянок к европейской цивилизации [6, 415].

За пятнадцатилетний период управления округом Я.М. Неверовым были открыты на Кавказе: учительский институт, две учительские семинарии, четыре женские гимназии и женские педагогические курсы. За эти же годы число учебных заведений увеличилось в 6 раз, а учащихся – в 8 раз. Сюда же прибыло более 500 высокообразованных педагогов. После предварительной проверки Я.М. Неверов обычно ставил их во главе учебных заведений и требовал безусловной честности и любовного отношения к детям [1, 120].

«Не знаю, прав или не прав был Януарий Михайлович в таких действиях, но по моим наблюдениям, дело от этого не тормозилось, а выигрывало», – писал впоследствии об этом его друг и соратник по Петербургу и Кавказу Д.Д. Семёнов [7, 24].

Вслед за К.Д. Ушинским он выступает за создание русской национальной системы воспитания, свободной от влияний иностранных воспитательных систем. Стремясь к совершенствованию воспитания, Я.М. Неверов пытается делать это в духе народности, подразумевая в ней особый тип или характер народа, выраженный его индивидуальностью, которая в свою очередь, обуславливается историческими, географическими, этническими и духовными особенностями жизни. Средствами для реализации идеи народности он считает труд, историю, материнский язык и устное народное творчество.

В духе прогрессивных идей рассматривал Я.М. Неверов назначение школы в жизни общества. При этом он придерживался той мысли, что школа – это место, где не только обучают детей, готовят их к выбору профессии, но и формируют их убеждения, нравы, характер, готовят к жизни, и еще: школа – это та двигательная сила, которая приближает общество к прогрессу, учитель же – не только лицо, обучающее других, но и наставник.

Для подготовки учительских кадров Я.М. Неверов создал на Кавказе целую сеть учебно-педагогических заведений. К ним относятся: Александровский учительский институт в г. Тифлисе, Кубанская и Закавказская учительские семинарии, женские педагогические курсы и женские гимназии. Проблема подготовки и переподготовки учительских кадров решалась им и на краткосрочных и долгосрочных педагогических курсах, периодически созываемых во Владикавказе, Ставрополе, Пятигорске, Тифлисе, в станице Ладожской на Кубани и других городах. Проблема эта решалась на учительских съездах и путем целевой подготовки при центральных российских университетах из числа студентов – кавказских уроженцев.

Неверов сделал неизмеримо больше, чем свидетельствуют даже самые убедительные статистические данные: он, вместе со своими единомышленниками, заложил глубоко гуманистические традиции, на которых впоследствии воспитывалось не одно поколение юных кавказцев, молодой национальной интеллигенции.

Список литературы

1. Гатагова Л.С. Правительственная политика и народное образование на Кавказе в XIX в. – М., РИЦ «Россия молодая», 1993.
2. Краснов М.В. Просветители Кавказа. Труды Ставропольской Ученой Архивной комиссии. – Ставрополь, 1913.
3. Неверов Я.М. Тимофей Николаевич Грановский // Русское общество 30-х годов XIX века. Мемуары современников. – М., 1989.
4. Никандров Н.Д. На пути к гуманной педагогике // Советская педагогика. 1990. № 9. С. 46-47.
5. Отдел письменных источников: «Я.М. Неверов». Государственный исторический музей. Ф.372. Оп. 1. Д. 11.
6. Русский педагогический вестник. 1857. № 4.
7. Семенов Д.Д. Педагог-идеалист сороковых годов (из воспоминаний о Я.М. Неверове) // Русская школа. 1894. № 2. С. 24.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ, ЕГО СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА

Т.И. Ланцова

г. Железноводск

Основное противоречие современной цивилизации заключается в отставании духовно-ценностного развития личности от научно-технического прогресса, преобладании технократического и прагматично-потребительского мироощущения. Это произошло вследствие того, что в жизни присутствуют процессы отчуждения и утрачена культурная память, разрушена классическая иерархия ценностей, а информативное поле культуры неустойчиво. Деструктивные процессы в мире начинают занимать доминирующее положение.

В противовес деструктивным процессам в настоящее время происходит становление «глобального мышления». Современное гуманистическое движение стремится проникнуть и утвердиться во всех сферах жизни, в частности в музыкальном воспитании как важнейшей сферы духовного становления личности. Аксиологический подход к воспитательному процессу является новой методологией, формирующей ценностный духовный мир нового поколения.

Содержанию и структуре аксиологического подхода в музыкальном воспитании характерны следующие особенности: аксиологический подход выполняет роль механизма связи между практическим и познавательным подходами. Смысл аксиологического подхода по определению Е.Н. Шиянова, заключается в следующем:

- равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей,
- равнозначность традиций и творчества, познание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного

открытия в настоящем и будущем, взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами,

- экзистенциальное равенство людей, социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей, диалог и подвижность вместо мессианства и индифферентности [3, с.5].

По мнению Тарановой Т.Н., 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 личный опыт [2, с. 139].

Важнейшим условием реализации аксиологического подхода в музыкальном воспитании является создание эстетической ситуации как одного из психолого-педагогических условий [1, с.121]. Последовательность и систематичность ценностно-ориентированных отношений на всех уровнях, соблюдение триединства чувства, сознания и творческой деятельности (направленность личности на признания. Осмысление, актуализацию и создание новых ценностей), составляет музыкальную культуру человека.

Поэтапность формирования готовности к реализации аксиологического подхода в музыкальном воспитании предполагает последовательное освоение трёх уровней. В структуру первого уровня «Чувственно-логического» входит эмоционально-ценностная мотивация при формировании музыкально-слухового опыта, первично-интуитивное понимание содержания музыкального произведения, овладение выведенными из опыта способами музыкальной деятельности. Структура второго уровня «Духовно-практического» состоит из: овладения способностью к эстетическому переживанию, эстетическим отношениям, эстетической оценке, эстетическому суждению, музыкально-эстетической ценностной деятельности. Третий уровень «Музыкально-культурный» предполагает овладение способностью к эстетическому наслаждению, сформированность ценностного мировоззрения, музыкально-эстетического вкуса, способность к музыкально-творческой деятельности.

Аксиологический подход в музыкальном воспитании является целенаправленным и систематическим процессом, ориентированным на формирование аксиологической сферы личности через эмоциональное переживание, осознание ценностного содержания музыкального произведения и результативно-творческую, музыкально-эстетическую деятельность.

Готовность к реализации аксиологического подхода в музыкальном воспитании предполагает самосознание, саморазвитие. Самоопределение и самосохранение личности.

Список литературы

1. Столович Л.Н. Природа эстетической ценности. – М.: Политиздат, 1992 – 271 с.
2. Таранова Т.Н. Содержание и структура аксиосферы культуры и её моделирование в образовании//Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах. – Ставрополь, 2008. – С.139-140.

3. Шиянов Е.Н. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1982. – 16с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК НАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ И ФАКТОР, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Л.М. Макеевич

г. Ставрополь

В современном научно-педагогическом информационном поле категория педагогическое взаимодействие привлекает интерес исследователей. Представлены различные подходы к трактовке данного понятия: методологический (Е.В. Бондаревская, И.Б. Котова, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов), психологический (Х.И. Лийметс, В.А. Петровский, И.С. Якиманская), педагогический (О.С. Газман, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, В.Ю. Питюков, М.И. Рожков Г.К. Селевко, В.Д. Шадриков, Н.Е. Щуркова). Между тем, круг вопросов, подлежащих исследованию внутри самой проблемы педагогического взаимодействия, настоятельно требует своего решения и иерархической выстроенности.

Педагогическая наука оперирует понятием педагогическое взаимодействие, которое рассматривается как одна из основных категорий педагогики. Педагогическое взаимодействие, в основе которого лежит совместная деятельность учителя и учащихся на уроке и вне, является базовой категорией современной педагогики, активно и всесторонне изучается в последнее десятилетие. Это понятие встречается в различных исследованиях, посвящённых рассмотрению особенностей педагогического процесса, особенностей педагогического общения и другими вопросами педагогической деятельности. Проблема педагогического взаимодействия отражена в таких понятиях, как «воздействие», «общение», «сотрудничество» и т.д. К сожалению, в педагогической литературе часто допускается смешение этих понятий, обозначающих отнюдь не одно и то же явление и вовсе не являющихся идентичными.

Изучение литературы по данной проблеме позволило выявить, что взаимодействие – это многоаспектная категория, отражающая:

- процесс воздействия различных объектов друг на друга, фиксирующий их взаимную обусловленность, изменение состояний и взаимопереходы (А. Л. Брудный, А.А. Бодалев, Л.П. Бueva; В.И. Григорьев, Б.М.Кедров, Я.Л. Коломинский, И.Б. Котова, Е.С. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, В.А. Петровский, В.М. Соковинин, Ю.Л. Ханин, Е.Н. Шиянов);

- устойчивое систематическое выполнение действий, направленное на то, чтобы вызвать ответную реакцию со стороны партнёра, при этом вызванная реакция в свою очередь порождает реакцию воздействующего (Я.Щепаньский);

- организацию совместных действий, позволяя тем самым реализовать общую деятельность (Г.М. Андреева);
- процесс, включающий в себя совокупную, кооперативную деятельность; информационную связь; взаимовлияния; взаимоотношения; взаимопонимания (Б.Д. Парыгин);
- вербальные или невербальные контакты между людьми, вызывающие в одном или нескольких партерах, в результате их деятельности частичные или целостные изменения (О.Ф. Подойнищина);
- согласованная деятельность достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи (Н.Б. Крылова) и т.д.

Приведённые подходы дают возможность акцентировать внимание на том, что взаимодействие – это феномен, порождающий воздействие людей друг на друга, организацию и выполнение совместных действий, развитие контактов между субъектами взаимодействия; фиксирующий их взаимную обусловленность (взаимовлияния, взаимоотношения, взаимопонимания); побуждающий изменение состояний и взаимопереходы. Педагогическое взаимодействие как категория характеризуется многозначностью, которая означает различную оценку этого процесса педагогом, с одной стороны, и обучающимися – с другой. Дискретность обратной связи между ними ведет к тому, что педагог конкретные ситуации учебного взаимодействия считает успешными, в то же время для учащихся они могут показаться малорезультативными. Углубленное понимание сущности взаимодействия представлено в работах И.Ф. Радионовой, а в области дидактики в работах В.К. Дьяченко, Л.Клинберга, В.Я. Ляудис. Рассмотреть педагогическое взаимодействие как фактор, определяющий успешность учебного процесса, возможно через раскрытие содержания учебной деятельности и особенностей её организации. Содержание учебной деятельности предполагает активное участие учащихся в этой деятельности, поскольку предусматривает творческую переработку полученной информации с целью более глубокого её усвоения. Рассматривая образование как процесс приобщения к социокультурной деятельности, овладение её содержанием и способами, педагоги всё более склонны к рассмотрению педагогического процесса как совместной продуктивной деятельности педагога и учащихся. В педагогику введены такие понятия как “педагогическое взаимодействие” и “дидактическое взаимодействие”. В этих понятиях основная педагогическая идея заключается в том, что процесс воспитания и обучения не является механической суммой воздействия воспитания на активность воспитуемого. С этой трактовкой созвучно определение, данное А.В. Хуторским: «Обучение- целенаправленный и организованный процесс взаимодействия учеников и учителей, направленный на решение учебных задач, в результате которого учащийся овладевает знаниями, умениями, навыками, развивает личностные качества».

Место педагогического взаимодействия определено В.И. Загвязинским, рассматривающим в качестве ее предмета не только субъектов обучения

(учителя, ученика, обучающий коллектив), но и все основные дидактические отношения: «ученик-учитель», «ученик – изучаемый материал», «учитель – изучаемый материал», а также отношения: «учитель-класс» и «ученик-класс». Исходя из этого, учёный рассматривает процесс обучения «как управление учебной деятельностью со стороны учителя, учебный процесс как сложный процесс взаимодействия педагога, обучаемого, учебного материала, обладающий внутренними импульсами самодвижения». Данная формулировка определяет двусторонний характер обучения, всегда содержащий взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы преподавания (деятельность педагога) и учения (деятельность обучающегося), общение обучающихся и обучаемых, даже если речь идет о самостоятельной работе учащегося – в этот вид обучения преподавание включено косвенно через задания, консультирование, определение источников информации, последующий контроль. Педагогическое взаимодействие включает в себя правильное соотношение как педагогического влияния, так и его активного восприятия, собственную активность участников взаимодействия, проявляющихся в ответных влияниях на самого себя и педагога. Характер проявления активности учителя и ученика в учебной деятельности может быть разным, и отсюда могут наблюдаться различные варианты взаимодействия.

В традиционном педагогическом взаимодействии, в котором преподаватель выступает субъектом деятельности, а обучаемый – только объектом его воздействий, мера сложности, объем и способ преподнесения учебного материала определяются исключительно педагогом. Этот выбор он осуществляет на основе ряда факторов, одним из которых является характер предметного знания. Оно может быть в основном эмпирическим, теоретическим либо нормативным, и поэтому будет иметь для учащихся различную степень сложности, поскольку будет усваиваться различными механизмами их познавательной сферы. Этот процесс сегодня рассматривает учащегося как субъекта изменений, соучастника педагогического процесса, как творческую личность, а не как объекта внешних воздействий и влияний. Наиболее активно эта категория исследуется в связи с задачей анализа структуры учебных взаимодействий. Процесс же усвоения знаний предстаёт всё ещё в системе взаимодействия субъекта с объектом и не раскрывается как процесс межличностного взаимодействия. Рассмотреть учение как взаимосвязанную деятельность ученика с учителем и другими учениками, в ходе которой строятся и изменяются формы сотрудничества и общения.

В.Ю. Питюков отмечает, что организация взаимодействия начинается с момента воздействия, определяющего характер дальнейшего развития событий. Например, момент появления учителя в классе может стать определяющим в организующей учебной деятельности: учащиеся, сами не осознавая того, изучают преподавателя и уже в самом начале урока или «открываются» и с радостью идут на контакт, или «замыкаются», и тогда общение на уроке строится по принципу непересекающихся параллельных прямых. Педагогическое воздействие, выступающее как

короткий и еле уловимый миг общения или как продолжительное влияние, обеспечивает реализацию функций педагогической деятельности.

Н.Е. Щуркова определяет педагогическое взаимодействие как особый вид деятельности педагога, его тонкое прикосновение к личности, направленное на раскрытие ее потенциальных возможностей быть и становиться субъектом деятельности и своей собственной жизни. В педагогике разработаны подходы к проектированию педагогического взаимодействия с ориентацией учащихся на ценностные личностные установки, коммуникацию творческого характера, методику включения учащихся в ситуации совместной деятельности, где проектируется совместный поиск решения творческих задач, самоотчёт в группе о личностном вкладе в общие достижения, общение на основе поиска личностного смысла деятельности в различных учебно-воспитательных ситуациях. Обобщая различные подходы к исследованиям педагогического взаимодействия, можно схематично представить два основных направления его проектирования в учебном процессе:

“Субъект- педагог- субъект- ученик”.

“Субъект- педагог- объект- ученик”.

Если в первом случае речь идёт о взаимодействии, то во втором – о воздействии на учащихся в педагогическом процессе.

По мнению некоторых исследователей (В.А. Караковский, Л.А. Петровская, Л.Н. Убельский и др.), первое направление означает принятие особенностей, целей, мотивов, позиции, интересов партнёров, взаимодействия и общения, обмен ими в ходе совместной деятельности. В то же время в учебном процессе большинство ситуаций проектируется по второму направлению, то есть педагоги учитывают индивидуальные особенности учащихся, их интересы и мотивацию, стимулируют их развитие, но чаще выполняют этот учёт сами, без включения учащихся в проектирование их взаимодействия с педагогами, другими участниками учебного процесса, образовательной среды, собственного развития.

Таким образом, педагогическое взаимодействие определяет само существование образовательных и воспитательных процессов, с ним связаны цели и содержание, методы и формы педагогической деятельности, мотивы поведения и движущие силы педагогического процесса. Способность к педагогическому взаимодействию означает универсальную особенность педагога, характерную для выполнения его функций через обучение. Особенностью педагогического взаимодействия является то, что оно представляет собой сложное субъект-субъектное отношение в педагогическом пространстве, опосредуемое в своем конкретном содержании множеством результатов иных субъект-объектных и субъект-субъектных отношений; строго подчиняется дидактическим принципам; характеризуется тройной направленностью: на само взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоение).

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

***Н.Н. Назаренко, Ю.В. Королькова
г. Ставрополь***

Педагогическая антропология, с ее многомерным видением человека как биопсихосоциального существа, многоярусны

м изучением этапов личностного (в том числе – и профессионального) становления, не изолирована от российской действительности, современной социально-экономической ситуации, усугубленной глобальными кризисными явлениями, ростом межэтнической разобщенности, расслоением, увеличением числа конфликтов на территории субъектов Российской Федерации. В этой связи формирование культуры межнационального общения и толерантного отношения к представителям соседних республик выступает как актуальный научный вопрос и антрополого-педагогическая проблема, решение которой восходит к умелому возведению ребенка в мир многонациональной отечественной культуры, а, следовательно, к качественной профессиональной подготовке будущего учителя к выполнению этой важнейшей воспитательной функции.

Выпускник педагогического вуза, пришедший на работу в школу, приступает к педагогической деятельности, которая определяется взаимодействием с формирующимися личностями с целью содействия их развитию на базе культурного потенциала, накопленного обществом в конкретный исторический период и в определенной среде, имеющей свои географические координаты, природные характеристики, общественно-государственное устройство, национально-этнические особенности. Именно учителю принадлежит особая роль в передаче от поколения к поколению достижений человеческой культуры, норм и эталонов общения, в том числе и между представителями разных этносов. Значимость проблемы формирования культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза определяется еще и тем, что учитель, работающий в полиэтничном регионе (а именно таким является Ставропольский край), сталкивается с новыми для него социально-педагогическими проблемами, когда каждый член многонационального коллектива включен в определенный ритм, заданный особенностями жизни и окружения, что сформировало у него определенные стереотипы поведения и ценностные ориентации. Учитель должен адаптироваться к новой социальной среде, образу жизни, особенностям взаимоотношений, охвативших социально-бытовую и профессиональную сферу его деятельности. Необходимость воспитания гуманной личности в сфере межнационального общения в условиях полиэтничного региона связана и с многонациональным составом студенческих коллективов и продиктована влиянием межнациональных отношений на все сферы их жизнедеятельности.

Формирование культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза представляет собой учебно-воспитательный процесс приобретения специальных знаний, умений, навыков, качеств личности, которые позволят продуктивно взаимодействовать с лицами других национальностей и осуществлять профессиональную деятельность на оптимальном уровне в условиях полиэтничного региона. Его содержание, как и содержание любого психолого-педагогического, этно- и социокультурного явления, представлено определенным набором принципов, методов, форм и условий. Из всех этих компонентов наибольшую функциональную и содержательную нагрузку несут именно педагогические условия, планомерное создание которых подразумевает не только достижения некоего объема теоретических знаний и практических умений, но и профессионально-личностных качеств. Доминирующим фактором, определяющим сущность процесса формирования культуры межнационального общения, является деятельность самих студентов, направленная на формирование исследовательских умений и навыков [1]. Поэтому реализация первостепенных условий в должна быть направлена, в первую очередь, на организацию самостоятельной и исследовательской деятельности учащейся молодежи, что позволит развить в большей степени профессиональные и личностные качества будущих учителей, необходимые для полноценной работы в полиэтничном регионе.

В современной высшей школе накоплен значительный опыт по проблеме формирования культуры межнационального общения у студентов посредством определенных педагогических условий. Так, О. Н. Попова считает целесообразным обеспечение комплекса педагогических условий, повышающих эффективность образовательного процесса, как то: формирование целостного мировоззрения и представлений об этносе и этнопедагогике, способов эффективной педагогической деятельности этнического содержания; систематизация собственного педагогического опыта, позиции, стиля поведения, взглядов (саморефлексия); организация этнопедагогической деятельности [3, 161–162].

Е. В. Кузнецова, исследуя условия этнопедагогической подготовки студентов педагогического вуза к работе в полиэтничном регионе, выделяет этнопедагогическую направленность педагогического процесса; постепенное систематическое накопление этнопедагогических знаний; создание программ индивидуально-творческих заданий с использованием элементов народной педагогики и с учетом специфики полиэтничного региона; педагогическую практику в многонациональных классах; научно-исследовательскую работу студентов, нацеленную на изучение социальных процессов, включающих и этнопедагогические проблемы [1, 79–80].

Н. Ф. Чипинова в число эффективных условий относит разработку и реализацию структурно-содержательной модели процесса формирования культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза; обеспечение направленности образовательного процесса на формирование у студентов культуры межнационального общения на основе интеграции блока общих гуманитарных и социально-экономи-

ческих дисциплин, блока общепрофессиональных дисциплин; включение в учебный план педагогического вуза расширенного интегрированного спецкурса «Культура межнационального общения» [4].

Г. Ю. Нагорная обращает внимание на обеспечение учебного процесса образовательными технологиями, ориентированными на развитие этнопедагогической культуры студентов, а этнический аспект педагогической культуры считает неотъемлемой частью общей профессиональной подготовки будущих учителей [2].

Представленное многообразие подходов в определении доминанты педагогических условий объясняется неоднозначностью целей исследований, теоретико-методологических подходов и изменением требований к качеству подготовки специалистов в современном обществе. Учитывая же, что в преобладающей доле исследований процесс формирования культуры межнационального общения сведен к несколько упрощенной, на наш взгляд, передаче теоретических знаний и практических умений, следует расширить данный подход за счет детального изучения его эмоционально-оценочных и мотивационно-деятельностных компонентов в антропологическом контексте.

Список литературы

1. Кузнецова Е. В. Этнопедагогическая подготовка студентов педвуза к работе в полиэтническом регионе: дис.... канд. пед. наук/ Е. В. Кузнецова.– Волгоград, 2001.
2. Нагорная Г.Ю. Развитие этнопедагогической культуры будущих учителей начальных классов в учебном процессе: дис. ...канд. пед. наук/ Г.Ю. Нагорная. – Ставрополь, 1998.
3. Попова И. О. Формирование этнопедагогической культуры будущих педагогов: дис. ...канд. пед. наук/ И. О. Попова.– Астрахань, 2001.
4. Чипинова Н. Ф. Формирование культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза в процессе профессиональной подготовки: дис. ...канд. пед. наук/ Н. Ф. Чипинова.– Челябинск, 2004.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕЛОСТНОЙ ЛИЧНОСТИ

М.А. Налбандьян
г. Ставрополь

Общество определяет задачи, содержание и, в конечном счете, результат формирования личности: оно дает социальный заказ на определенный тип личности, в формировании которого должна принять участие система воспитания. Выполняя этот социальный заказ, разрабатывая содержание, формы, методы воспитания, педагогика должна иметь ясное представление обо всех факторах социализации, влияющих на формирование личности, учитывать характер их воздействий, пути стимуляции позитивных и нейтрализации негативных влияний. Это позво-

лит создать условия для системного подхода к воспитанию целостной личности [6].

Взаимодействие человека с обществом обозначается термином «социализация», который имеет междисциплинарный статус и широко используется в педагогике. Однако его содержание не является стабильным и однозначным. Известно, что социализация как процесс формирования личности, осуществляется в определенных социальных условиях, при которых человек усваивает выработанную обществом систему ценностей, морально-этических установок, преобразуя, таким образом, весь приобретенный социальный опыт в собственную модель поведения, что позволяет ему стать полноправным членом общества.

Социализация, как известно, может осуществляться:

1) стихийно, под влиянием объективных обстоятельств;

в процессе относительно направляемых государственных организационных мер, влияющих на характер и направление развития различных социальных групп;

как относительно социально контролируемый процесс (воспитание), через создание материальных и духовных условий для формирования личности;

в результате самоизменения человека (самоусовершенствования или саморазрушения), в зависимости от его индивидуальных свойств [3].

Социализация как процесс адаптации к новым условиям, продолжается на протяжении всей жизни человека и осуществляется с помощью специальных механизмов, которые влияют на процесс развития личности наряду с многочисленными условиями, действующими на человека. Они могут ускорять или сдерживать социализацию. Факторы социализации еще не все выявлены, недостаточно изучены, но продолжают исследоваться целым рядом наук.

В настоящее время мы можем констатировать значительное увеличение роли таких факторов социализации, как средства массовой коммуникации – СМК, субкультура, а также микрофакторов (семья, группы сверстников), которые выполняют следующие функции-роли:

рекреативная роль (определяет досуговое времяпрепровождение, отдых человека);

релаксационная роль (отвлекает от повседневных забот, расслабляет, заполняет одиночество);

развивающая роль (расширяет кругозор, обогащает воображение, заставляет рассуждать, анализировать) [4].

СМК являются социальным институтом, выполняющим определенный заказ общества и социальных групп и осуществляющим, тем самым, относительно направляемую социализацию. В результате влияния СМК на формирование и усвоение социальных норм и ценностных ориентаций, на просвещение («неформальное образование») различных социальных слоев происходит самоизменение, самореализация человека.

Воздействие субкультуры как фактора социализации на образ жизни и мышление человека определяется ее специфическими признаками:

ценностными ориентациями (трансформированными ценностями общества в соответствии с характером, потребностями, устремлениями субкультуры); нормами поведения, взаимодействия (переработанными общественными нормами, различающимися по содержанию, степени и сферам их регулятивного влияния);

статусной структурой (положением человека в общей системе отношений социальной группы, в зависимости от его личных достижений, различной степенью жесткости, т. е. подавления или свободы, определяемой характером, ценностными ориентациями и нормами субкультуры);

предпочтением информационных источников (интересом к определенным каналам межличностной коммуникации, отбором информационного материала);

эстетическими пристрастиями (увлечениями, вкусами, организацией досуга, следованием моде, определяющими манеру поведения, жаргон, фольклор, музыкальные предпочтения) [5].

Субкультура, таким образом, может рассматриваться и как специфический (стилизованнный) механизм социализации, воздействующий на самореализацию и самоопределение человека. Являясь одним из способов автономизации личности, он также оказывает влияние на ее самоуважение, самосознание.

Нам бы хотелось подчеркнуть, что в процессе социализации одним из важнейших факторов становятся религиозные, воспитательные, общественные, частные организации, микросоциум, под воздействием которых происходит как относительно направляемая, контролируемая, так и стихийная социализация личности. И здесь особую значимость приобретает воспитательная среда образовательного учреждения, в котором обучается молодой человек, ребенок. Именно в этой среде должно осуществляться приобщение к социальной культуре, создаваться условия для развития духовно-ценностной сферы личности, ее автономизации, для приобретения системы знаний, норм, индивидуального опыта [2]. Таким образом, социально контролируемая социализация наиболее эффективно осуществляется прежде всего в специально созданных воспитательных организациях, способствующих развитию способностей, знаний, ценностных ориентаций человека, адекватных требованиям общества.

Следует отметить, что в процессе социализации одновременно с освоением готовых форм и способов социальной жизни происходит выработка собственных духовно-ценностных норм и установок человека [1]. О личностно развивающей социализации можно говорить тогда, когда она решает на каждом этапе следующие группы задач: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические.

Естественно-культурные задачи – развитие и реализация физических и сексуальных задатков, усвоение элементов культуры, связанных с половым, половозрастным поведением и индивидуальными возможностями, определяемых теми или иными регионально-культурными условиями.

Социально-культурные задачи – специфические для каждого возрастного, исторического периода, конкретного социума познавательные, мо-

рально-нравственные и ценностно-смысловые задачи, которые также зависят от региональных особенностей, всего ближайшего окружения человека, общества в целом и воспринимаются через социальные институты и социальную практику.

Социально-психологические задачи – достижение качественного уровня самосознания (целостной Я-концепции), самоопределения, самоактуализации и самоутверждения в зависимости от индивидуальных, возрастных особенностей человека [5].

Мы рассмотрели, таким образом, проблему социализации, где человек может выступать в качестве объекта, субъекта и жертвы стихийной, относительно направляемой и социально контролируемой социализации. При этом относительно социально контролируемая социализация (воспитание) играет специфическую, существенную роль в развитии человека, поскольку, являясь целенаправленным и организованным процессом, способна в значительной степени воздействовать на содержание и результаты развития личности.

Все вышеизложенное позволяет нам сделать следующие выводы: социально контролируемая социализация представляет собой педагогически ориентированную и целесообразную систему общественной помощи, осуществляемую в специальных воспитательных организациях и направленную на развитие духовно-ценностных ориентаций, возможностей молодого человека (его знаний, способностей, моделей поведения, отношений) для его включения в социальную жизнь. В этом смысле она предполагает использование обществом всего арсенала средств и методов в воспитательно-образовательном процессе, которые бы способствовали формированию личности и ее успешному вхождению в социум. Социализация в связи с этим осуществляется по следующим взаимосвязанным направлениям:

- создание условий для передачи социального опыта через организацию и стимулирование жизнедеятельности членов общества;

- формирование воспитывающей личностно развивающей среды для полноценной самореализации и самосовершенствования каждого человека;

- образование, обучение и просвещение, как составные части социального воспитания, в результате которых происходит приобретение знаний, умений, навыков, личностных качеств, достигается интеллектуально-нравственная свобода;

- организация индивидуальной социальной помощи человеку, процессов реализации и социальной реабилитации, содействующих решению определенных проблем и обеспечивающих нормальную жизнедеятельность.

Таким образом, социализация личности происходит под влиянием всех названных выше факторов, и это обеспечивает дальнейший, с точки зрения общества, результат. В конечном счете, каждый человек, наряду с чертами, обусловленными непосредственным окружением, аккумулирует в себе многообразные культурно-исторические ценности, с данным окружением непосредственно не связанные. Это имеет большое значение, так как чем глубже и шире культурно-историческая пер-

спектива личности, тем богаче и разностороннее она сама, тем менее она зависит от своего непосредственного окружения (а оно может быть различным и не всегда благоприятным) в определении своих жизненных перспектив.

Список литературы

1. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. – М.: SvR – Аргус, 1994.
2. Гуров В.Н., Селюкова Л.Я. Социализация личности: социальный педагог, семья и школа. – Ставрополь: Изд-во СКИУУ, 1993.
3. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 1997.
4. Мудрик А.В. Социализация и «смутное время». – М.: О-во «Знание» РСФСР, 1991.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 1999.
6. Основы неклассической социологии: Новые тенденции развития культуры социологического мышления на рубеже XX–XXI веков / С.И. Григорьев, А.И. Субетто. 2-е изд. – М.: РУСАКИ, 2000.

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПЕТРА I И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ИДЕАЛОВ РУССКОГО ОБЩЕСТВА

***В.А. Петригина
г. Эссен***

Русская культура – особый феномен мировой культуры. Как и культуры других народов, Русская культура сформировалась под воздействием разноплановых детерминант, испытывала воздействие политических, социально-экономических, технических, научных и иных факторов. По справедливому утверждению М.В. Богуславского, «в отличие от других локальных цивилизаций она не детерминируется только Западными или Восточными социокультурными и геополитическими факторами. В качестве ведущего фактора выступает «срединное» евразийское геополитическое положение России как пограничной цивилизации между Западом и Востоком. Подобные цивилизации обладают специфическим историческим опытом конвергации, культурного синтеза. Их особенностями в педагогическом ракурсе являются повышенная способность к восприятию, усвоению, творческой переработке различных культур, потребность поделиться своим опытом» [2, 16].

В XVIII веке, когда речь шла в основном о стремлении вывести Россию в число первых стран Европы, просвещение затронуло только непосредственных участников процесса, переориентировав систему образования на западноевропейские образцы в основном для представителей правящих классов, положив начало размежеванию общества не только на имущественной, но и на культурно-идеологической основе.

Начиная с этого времени, культура России развивалась в двух направлениях: западноевропейском и традиционном (национальном). Активное восприятие западноевропейских ценностей продолжалось весь XVIII век и носило как прогрессивный, так и явно подражательный характер, базировавшийся на отрицании значимости собственной культуры. XVIII век явился переломным в развитии России. С середины XVI века наметился постепенный рост экономики страны, развивались ремесла, стали возникать первые крупные мануфактуры, что повлекло за собой расширение рыночных связей, дальнейшее развитие товарно-денежных отношений. Все эти процессы сопровождались усилением экономических, политических, культурных связей России с западноевропейскими и восточными государствами.

В то же время страна во многом отставала от своих западноевропейских соседей, успевших уйти далеко вперед как в экономическом, так и культурном развитии, пока Россия решала вопросы выживания, освобождения от захватчиков, воссоединения и т.д. Для дальнейшего успешного развития государства, его выхода на мировую арену, разговора на равных с Западной Европой, требовались серьезные политические и социально-экономические преобразования, которые невозможно было осуществить, не воспользовавшись опытом других стран, не подготовив собственные национальные кадры. «Еще задолго до Петра Великого многие русские сознавали, что Западная Европа по образованию стоит выше России, – писал К.В. Ельницкий. – Некоторые из них, например, Борис Годунов, даже посылали в Европу молодых людей для образования. Но никто не прибегал к таким энергичным мерам для водворения в России европейского образования, к каким прибегал Петр Великий после своего знаменитого путешествия по Европе» [5, 279].

Главной из таких мер являлось создание государственной системы образования. Существовавшая в стране система сохраняла черты предшествующих эпох, была ориентирована на византийские стандарты и характеризовалась доминантой религиозных начал. Обеспечивая главным образом нужды церкви, разрозненные элементарные школы не могли приспособиться к выполнению новых задач в силу своей малочисленности, духовно-нравственной направленности деятельности, отсутствия квалифицированного преподавательского состава и ограниченности материальных средств. В этих условиях, как отмечает В.П. Борисенков, «перед системой образования ставится задача не «приуговлять богу благочестивых служителей», а воспитывать человека-патриота, важнейшими чертами которого являются высокая нравственность, трудолюбие, бескорыстное служение России. Идею «душевного строения», характерную для Средневековья, сменила установка на «выращивание новой породы людей» [1, 214].

Подготовка национальных кадров осуществлялось двумя путями: посредством обучения дворянских отпрысков за границей и путем формирования новой, светской системы образования, с опорой на лучшие западноевропейские стандарты, с использованием опыта иностранных учителей и учебной литературы. «Государство, – отмечал П.Ф. Каптерев,

характеризуя развитие образования в начале XVIII в., — нуждалось в образованных специалистах; их не было, не было и соответствующих школ. Нужно было заводить школы, доставать людей. За отсутствием своих людей, были приглашаемы иностранцы; за отсутствием своих школ, курсов, программ, методов, все нужное было взято у иностранцев; ждать, когда русская почва произведет соответствующие свои продукты, было невозможно. Таким образом, на Руси появились школы, русские по названию и иностранные по организации и всей постановке» [7, 61].

Анализ дошедших до нас документов свидетельствует, что новая система образования включала в себя блок естественно-математических дисциплин, специальные предметы, иностранные языки, знания которых требовались для подготовки специалистов. Если в профессиональных учебных заведениях, являвшихся в первые годы существования всесословными, ограничивались изучением специальных предметов, то в элитных, к которым относилась Морская академия, преподавали рисование, фехтование, верховую езду, «придворный политес» [3, 45]. Обучение последним из названных дисциплин осуществляли в основном иностранцы, которые одновременно со знаниями привносили в сознание учащихся не свойственные россиянам психологию, представления о нравственности и это в конечном итоге ослабляло их приверженность к исконно русским ценностям. Для удовлетворения пробуждающихся образовательных потребностей дворянства Петр I разрешил создавать параллельно с государственными учебными заведениями частные. Первым таким учреждением стала открытая в 1703 г. в Москве школа пастора Эрнеста Глюка. Ученики изучали арифметику, риторику, историю, географию, философию, современные иностранные языки и латынь. Обучались танцам, верховой езде, хорошим манерам. Как свидетельствует составленный Глюком «Каталог наук и учителей» и сохранившийся распорядок учебных занятий, обучение осуществлялось исключительно иностранными учителями, а основное внимание уделялось изучению языков [8, 45].

После Петра I такие школы получили широкое распространение в России, удовлетворяя потребность русского дворянства во внешней образованности и знании иностранных языков. Возглавляли их большей частью случайные люди, не имевшие педагогического образования.

Традиционная для России направленность образования сохранилась в создаваемых правительством с 1714 г. и содержавшихся на средства церкви цифирных школах. Первыми возникли школы в киевской, черниговской, новгородской, ростовской, тверской, московской, коломенской, казанской, вологодской, рязанской, суздальской, смоленской, псковской, нижегородской, холмогорской, вятской, тобольской и иркутской епархиях. В школах обучали чтению и письму, а также «цыфيري», то есть четырем арифметическим действиям и начальным основаниям геометрии [3, 226]. Посещать школы обязали назначавшихся на службу детей дворян, дьяков и подъячих. Помимо этого, ввиду немногочисленности учеников и потребности государства в грамотных лю-

дях, туда принимали и представителей других сословий, что делало данные учебные заведения всесословными.

Обучение в школах оставляло желать лучшего, так как учителей не хватало, многие преподаватели из духовных лиц сами были малограмотны. Серьезным препятствием к качественному обучению стало и бедственное материальное положение преподавателей, труд которых, несмотря на его необходимость, оплачивался крайне скудно. «От таких учителей, – писал Н.Х. Вессель, – конечно, нельзя было требовать никаких особенных педагогических и методических приемов начального обучения: учили они грамоте по букварям, начиная с букв: аз, буки, веи и т.д., потом ученики твердили, в строгой последовательности, двойные, тройные и четвертные склады: буки-аз – ба, веи-аз – ва и т.д., пока не выучивались читать по Часослову и Псалтирю. Цыфири обучали по арифметике Магницкого» [4, 22].

В силу того, что необходимость просвещения медленно проникала в сознание русского общества, правительство вынуждено было прибегать к суровым мерам: не прошедшим курс обучения дворянам запрещалось жениться, их не принимали на государственную службу и лишали многих привилегий. Особенно сильно наказывали за побег из школ: били батогами, отдавали в солдаты, лишали имущества. Данные факты не свидетельствуют о том, что русское общество не принимало образования как такового. Низшие

слои населения по-прежнему перенимали основы грамоты и просвещения у мастеров грамоты из дьячков и отставных приказных. Этих элементарных навыков хватало в среде, где образование не давало никаких привилегий. Помимо этого работали малочисленные приходские школы, где обучение также велось по православным канонам.

В то же время в дворянской среде, благополучие которой стало, согласно введенному «Табелю о рангах», напрямую зависеть от выслуженных чинов, отношение к получению образования существенно меняется. Постепенно в русском обществе устанавливается взгляд на образование как на средство к лучшему несению государственной службы – военной, гражданской и духовной. На начальном этапе формирования в русском обществе потребности в образовании, не было четкого представления, что именно требуется от образованного человека и какие знания и навыки он должен получить. Достаточно долгий период под образованностью понималось наличие светских навыков, умение вести себя по западноевропейскому образцу и знание европейских языков. «С мнимым просвещением насадились в сердца наших новые предубеждения, новые страсти, прихоти слабости...погасла в нас любовь к Отечеству, истребилась привязанность к отеческой вере, обычаям и проч. Итак, мы старое позабыли, а новое не переняли и, став непохожими на себя, не сделали тем, чем быть желали», – отмечал впоследствии, характеризуя подобное воспитание, И. Болтин [6, 290].

Представление о том, как понималось воспитание в петровскую эпоху может дать анализ такого документа как «Юности честное зерцало», изданного в 1717 г. по повелению Петра I и содержащего как tradi-

ционные для Руси элементы народной педагогики, так и правила придворного этикета, с преобладанием последних. Данный сборник предназначался для начального домашнего обучения и включал азбуку, правила слогосложения, написания церковнославянских, греческих и римских цифр, нравовучения из Св. Писания, но основное внимание уделялось собственно воспитанию, формированию светского человека, придворного. Во всех функционирующих под эгидой церкви учебных заведениях обучение осуществлялось по старинке. Попытку соединить воедино традиционную и западноевропейскую педагогику в области образования предпринял лишь Дмитрий Ростовский. Он сумел осуществить свои идеи на практике, создав школу (Ростов 1702 г.). «Св. Дмитрий Ростовский является лицом, представляющий собой идеального общественного деятеля в духе слияния западного образования со старыми русскими церковными взглядами. Это человек высокого нравственного совершенства и удивительной цельности характера» [6, 15].

В школе обучались дети всех сословий, но преобладали дети духовенства. В основе обучения лежало изучение греческого и латинского языков, при приоритете первого. Обучение носило не специальный, а общеобразовательный характер. Школа просуществовала до 1706 г., когда митрополит был вызван царем в Петербург.

Преобразования Петра I затронули высшую ступень церковного образования. Пути развития русской школы вызывал достаточно много споров в обществе. Об этом свидетельствуют дошедшие до нас проекты, где предлагались различные варианты постановки дела образования в России. Анализ показывает, что часть из них имела четкую прозападную направленность, другие пытались совместить особенности традиционной народной педагогики с западными идеями.

Ярко выраженную прозападную направленность имели «Пропозиции» Ф. Салтыкова. Разработанные им положения о школе в России касались как профессионального, так и общего образования и были во многом списаны с английских образцов. Он предлагал создать систему «академий», куда набирать учеников из дворян, купцов и разночинцев, которые будут там обучаться с 6 до 23 лет различным «свободным наукам». Предложенная им программа обучения была достаточно обширна. Она включала древние и современные языки, цикл математических наук общеобразовательных и специальных, историю, географию, грамматику, риторику, философию, богословие. Помимо этого, предусматривался ряд предметов, способствовавших как физическому развитию, так и необходимым для светской жизни: верховая езда, фехтование, танцы и музыка.

Одним из первых Салтыков предложил ввести школы для девушек, как это было принято на западе, «для того, чтобы и женский наш народ уравнился с европейскими государствами». Целью обучения была подготовка представительниц состоятельных сословий к новой для них светской жизни и выполнению функций хозяйки дома [11, 23].

В целом преобразования императора в области образования носили двойкий характер. Была создана государственная система образования,

направленная на подготовку необходимых стране кадров специалистов. Русская школа приобщилась к достижениям западноевропейской педагогики, что способствовало развитию теории и практики обучения, дальнейшему совершенствованию образовательного процесса. Параллельно с государственной, развивалась церковная система образования, занимавшаяся подготовкой духовенства, где, несмотря на все преобразования, обучение опиралось на патриархальные традиции. Аналогичные традиции сохранялись в цифирных и приходских школах, где получали образование непривилегированные категории населения. Наряду с государственными и церковными школами функционировали учебные заведения, получило распространение домашнее образование дворянства под руководством учителей-иностранцев, где основное внимание уделялось знанию языков и светским манерам.

Данное раздвоение положило начало отторжению части общества от русской культуры, постепенному формированию в его высших слоях пренебрежительного отношения к традициям и народу собственной страны. Особенно наглядно это стало проявляться при приемниках императора, когда, под влиянием моды на все западное, «началось массовое отчуждение руководящих кругов от самого существа народной жизни, от православной веры и от родного русского языка» [9, 3]. «Если преобразования Петра I несли стране очевидные преимущества, – отмечает О.Ю. Колпачева, – то попытки преемников императора слепо копировать западные порядки шли во вред государству, подрывали национальные основы воспитания» [10, 107].

В начале XVIII столетия эти идеи стали доминирующими в новой, государственной системе образования. Её создание было связано с социально-экономическими преобразованиями Петра I и выразились в развитии школы под эгидой государства и с введением сословности в обучении. Доминирующие ранее воспитательные установки сменились собственно образовательными, придав деятельности школы прагматическую направленность. Стремление приобщить дворянство к западноевропейской культуре и привить ему «светские навыки» привело к засилью в образовании иностранных учителей и к началу отторжения его от русской культуры, что наглядно проявилось при приемниках императора. Традиционное образование сохранились лишь в духовных и цифирных школах, где получали образование представители духовенства и непривилегированные слои населения.

Список литературы

1. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография. – М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006.
2. Богуславский М. В. История Отечественной педагогики (первая треть XX века). – Томск, 2005.
3. Вессель Н. Начальное образование и народные училища в Западной Европе и в России// Русская школа. – М., 1890.-№7.

4. Демков М. И. История русской педагогики. Ч. 2. Новая русская педагогика (XVIII век). – М., 1910.
5. Ельницкий К. Очерки по истории педагогики // Семья и школа. – М., 1884. – № 10.
6. Знаменский К. Духовные школы России. – Казань, 1881.
7. Каптерев П. Ф. Об общественных задачах образования // Русская школа. – М., 1892. – №1.
8. Князьков С. А., Сербов Н. И. Очерк истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II. – М., 1910.
9. Колпачёв В. В., Шиянов Е. Н. История педагогики. Персоналии: Учебно-научное издание. – Ставрополь, 2007.
10. Колпачёва О. Ю. Патриотизм и русская национальная идея: историко-педагогический аспект // Материалы Всероссийской научной конференции, 5-6 декабря 2005 г. – М., 2005.
11. Салтыков Ф. Пропозиции Фёдора Салтыкова // Отчёты о заседании общества любителей древней письменности. Приложение 5. – СПб., 1891 -1892.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЛИГИОЗНОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

***И.М. Роткина
г. Железноводск***

Поликультурность пространства жизнедеятельности человека стала неотъемлемой чертой современного мира. Специфично ее преломление в сфере образования. Развитие поликультурного образования не является проблемой, присущей только российской образовательной практике. Для многих мировых государств эта проблема также является острой. Решение этой проблемы мы видим в существенных изменениях требований к результатам обучения и воспитания современного подрастающего поколения. В частности, необходимо формировать готовность и способность современных студентов к жизни в открытом обществе, где сосуществуют представители разных национальностей и этнических групп, носителей разных культурных традиций.

К проблемам поликультурного образования обращаются А. Тойнби, Э. Мейлер, Н. Данилевский, Ю. Яковец. В начале XX века Л. Гурлитт, Ф. Гансберг, Г. Шаррельман в понятие поликультурного образования включали знания этнической и мировой культуры, способствующие развитию общечеловеческого сознания и утверждению идей о едином мире.

По мнению исследователей поликультуризм в образовании – это культурный плюрализм, признание равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих данное общество, недопустимость дискриминации людей по национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста.

Основополагающими принципами поликультурного образования являются:

- принцип диалога и взаимодействия культур;
- контрастный принцип овладения содержанием поликультурного образования;
- принцип творческой целесообразности потребления, сохранения и создания новых культурных ценностей.

Образование, с одной стороны, должно способствовать осознанию человеком своих корней и определению места, которое он занимает в мире, и с другой – привить ему уважение к другим культурам. Изучение культуры сопредельных народов должно способствовать формированию чувств равенства, достоинства, нравственной культуры межнациональных отношений, обеспечивать культурный диалог представителей различных национальностей.

Проблема совместимости культур достигает критической точки в тех географических регионах, где соседствуют народы различных национальностей. Например, территория Ставропольского края граничит с территориями Дагестана, Северной Осетии, Чечни, Ингушетии, Кабардино-Балкарии. Это объясняет тот факт, что в профессиональных образовательных учреждениях Ставропольского края обучаются студенты разных национальностей и религий. Не учет этого ведет к возникновению психологического напряжения и конфликтных ситуаций между педагогами и учащимися, внутри студенческого коллектива.

Современное состояние поликультурной среды не может быть осознано без учета религиозного фактора, который с каждым годом все сильнее проявляется в жизни российского общества в частности и в международном аспекте в целом. Религия на всех этапах развития цивилизации играла, играет и будет играть свою значимую роль. Однако роль религиозных институтов может быть как позитивной, так и негативной, и история человечества хранит ярчайшие примеры того, как религия поднимала одни народы из примитивного первобытного состояния на уровень развитых цивилизаций своего времени или, наоборот, противостояла прогрессу и движению вперед, пытаясь удержать людей в состоянии невежества и средневековой дикости.

Религиозное сознание людей формировалось одновременно с их становлением как *homo sapiens* – «человека мыслящего», поэтому невозможно говорить о возникновении и существовании отдельно человека и отдельно религии, а уж тем более наивно защищать взгляды примитивных атеистов, которые представляли иудаизм, христианство и ислам как изобретение трех обманщиков – Моисея, Иисуса Христа и Мухаммеда. Это признавал и Ф. Энгельс, который писал, что «взгляд на все религии... как на изобретение обманщиков... оказался неудовлетворительным». Однако и сегодня существуют те, кто доказывают «неистинность» той или иной религии и “лживость” отдельных пророческих миссий, причем в этом больше упорствуют не столько представители светской науки, сколько последователи отдельных религиозных учений.

Религия как составная часть истории человечества была непосредственно связана с развитием сознания людей. Чувства и эмоции, язык, письменность, материальная культура – представить эти феномены без религиозного компонента. Более того, иногда именно религия была главным фактором развития языка и культуры. Например, Коран для мусульман – это не только Священное писание. Коран стал основой классического литературного языка, которым пользуются сегодня все арабские народы. Только благодаря Корану сложилась письменность, грамматика, лексикология арабского языка. Главным двигателем этих процессов были, конечно же, религиозные чувства мусульман и их огромный интерес к основополагающему источнику ислама. Без религиозного учения ислама и без Корана невозможно говорить о формировании и развитии образования в мусульманских обществах. Об этом же свидетельствуют исторические факты мусульманского сообщества в целом и истории мусульман России в частности.

Подготовка учащегося к встрече с различными проявлениями религиозности в окружающей его социальной среде – это специальная прерогатива религиозного компонента образования, которая вносит прямой вклад в воспитание культуры общения.

В целом в повседневной жизни религия подавляющего большинства студентов не актуализирована и религиозная самоидентификация не занимает ведущих позиций в их самоопределении. Несмотря на это, студенты проявляют живой интерес к различным религиозным вопросам. А значит, что высшие учебные заведения должны нести ответственность за то, как будут развиваться процессы взаимодействия приверженцев разных религий, пусть сначала на территории учебного заведения. К сожалению, сегодня в этом направлении не ведется активной работы. Современная система образования не гарантирует формирования позитивных религиозных установок. Поэтому одной из основных задач, стоящих перед современным образованием и педагогом, является воспитание личности, чувствительной к религиозным различиям, уважающей уникальность религии каждого народа, с развитыми навыками общения представителями других культур и религий.

Необходимо найти формы оптимального взаимодействия светского и религиозного образования и воспитания, определить четкие границы влияния религии на образовательный процесс, осуществляемый в светских учебных заведениях. Недостаточное осознание важности специальных усилий по воспитанию конфессиональной толерантности, формирования межкультурной компетентности и отсутствие необходимых методических умений учителями требует их специальной подготовки. Педагогическая общественность должна осознать необходимость проникновения межрелигиозного образования в жизнь светской школы.

Список литературы

1. Бордовская Н.К. Ценностно-мотивационные ориентации студентов вузов в современной России: СПб., 2001.-С.23-60.

2. Доклад Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия на Архиерейском Соборе Русской Православной Церкви //Журнал московской патриархии. – 2008. № 9.-С.24

3. Образование и православная культура. Феофан, архиепископ Ставропольский и Владикавказский. //Миссионерский вестник Ставропольской и Владикавказской епархии. – 2008. № 28.-С.2

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ ПРОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОВЕТА

Н.П. Саламатина

г. Ставрополь

Деятельность педагогических советов отечественных общеобразовательных учебных заведений, имеющих главной заботой учебную и воспитательную работу, является важным фактором развития отечественной школы. Развитие педагогической науки, психологии и других гуманитарных наук, происходящие в начале XXI в., стимулирует деятелей образования к воплощению новых педагогических идей в жизнь школы, в частности, к разработке форм проведения педагогических советов.

Низкой активности учителей как недостатка традиционной формы педагогического совета с докладом, по убеждению Г.К.Селевко, можно избежать, если выбрать интересную проблему и привлечь к ее обсуждению учителей, организовав из них ряд проблемных, творческих групп. Разработка педагогического совета осуществляется методическим советом. Основная проблема делится на несколько подтем, которые предлагается разработать группам учителей, разделенным по признаку их причастности, компетентности, опыта в данной области. Публикуется общий план совета, вопросы для обсуждения, библиография.

Подготовку к педагогическому совету могут проводить проблемные группы совместно с администрацией, предметными кафедрами и методическими объединениями, методическим кабинетом. План работы проблемных групп содержит мероприятия, сроки проведения, ответственных. Каждая группа получает задание – изучить состояние проблемы на своем участке. Проблемные группы совместно с администрацией могут осуществлять разработку вопросов к педагогическому совету; анкетирование учителей и учащихся; разработку вспомогательных мероприятий (теоретические семинары, предметные недели, методические дни); посещение уроков и внеклассных мероприятий; помощь учителям в систематизации материала по выбранной проблеме; изучение школьной документации; разработку памяток, проектов решений или рекомендаций; подготовку объявлений о предстоящем педсовете.

Вывешивание плаката-объявления о предстоящем педсовете с указанием даты, темы, времени, места, цели и задачи педсовета, повестки дня, вопросов к педагогам, списком литературы по обсуждаемой про-

блеме обеспечивает гласность и стимулирование подготовки учителей к педагогическому совету.

На эффективность педагогического совета оказывает влияние информация, полученная с помощью опросных методов. Массовые срезы параметров образовательного процесса (знаний, умений, уровня воспитанности, здоровья), подвергнутые многоаспектному анализу, сравнению, выяснению причин тревожных показателей и т.д., дают богатую информацию, позволяют посмотреть на проблему другими глазами, всесторонне обсудить проблему.

Обогатившись теоретическими знаниями, ознакомившись с передовой методикой, ее творческим применением в работе коллег в ходе заседания педагогического совета выступают представители проблемных групп, иллюстрируя свои выступления наглядным материалом (графическим, цифровым, демонстрационным). Педсовет подводит итоги, принимая проект решения. В его выработке участвуют все проблемные группы. Целесообразно на административном совещании проведение рефлексивного анализа педагогического совета, оценивание его эффективности, актуальности, действенности.

Современной интенсифицированной формой традиционного педсовета Г.К.Селевко называет педагогический совет – семинар-практикум. Семинар-практикум проводится как групповое занятие для повышения квалификации учителей. Заранее вывешиваются вопросы, по которым планируется собеседование. Подготовка требует предварительного изучения материалов, а в ходе педсовета – активного участия в собеседованиях. Выступающие должны быть достаточно подготовлены, особенно если поднята проблема новая, вызывающая споры, вопросы. Затем проходит курс практических занятий по какому-либо вопросу, проблеме. Могут быть использованы интенсифицирующие деятельность учителей формы организации: открытый урок или мероприятие; показ моделей уроков и мероприятий; использование видеоматериалов; показ результатов образовательного процесса, деятельности школьников.

Педагогический совет в форме семинара-практикума проводится как развернутое во времени (на учебную четверть) чередование теоретических семинаров и взаимопосещения мероприятий, смотр достижений (и недостатков) в данной области (по данной проблеме). Педагогический совет – практикум содержит 4 этапа: разработка и подготовка, первый этап проведения (семинар-практикум), второй этап проведения – заседание, этап последствий.

По мнению Г.К.Селевко, начало этапа разработки относится к периоду общешкольного планирования (тематика педсоветов). Далее на совещании при директоре намечаются цели и задачи данного педсовета, основные направления работы по подготовке, дается задание администрации, назначается ответственный за педагогический совет. Методический совет школы разрабатывает содержание и план педагогического совета, распределяет творческие задания учителям и кафедрам (методическим объединениям – МО). Из числа лучших учителей создаются

проблемные группы. Администрация, кафедры (МО), методический кабинет составляют календарные планы посещений уроков и мероприятий, координирует которые ответственный за педсовет администратор.

Первым этапом педагогического совета становится работа учителей по изучению теории вопроса, участию в практических мероприятиях. Педсовет обычно начинается с вводного теоретического семинара – своеобразного «запуска» механизма работы над проблемой. Дальнейший ход первого этапа педсовета включает: творческую учебу, предметные семинары; взаимопосещения открытых уроков и внеклассных мероприятий; предметные декады, недели, методические дни; консультации администрации; заседания кафедр (МО).

Важнейший компонент данной формы педагогического совета – семинара-практикума – обмен опытом, в процессе взаимопосещения уроков и мероприятий учителями. Ценным является то, что открытые уроки проводят представители администрации школы – директор и его заместители. По теме педсовета в школе организуются предметные недели, декады, включающие значительное число мероприятий: радиопередачи, внеклассные дела, вечера, КВН, игры, соревнования, экскурсии, олимпиады, выставки творческих работ.

Роль администрации состоит в составлении расписания взаимопосещения открытых уроков и мероприятий; проведении анкетных опросов учителей и школьников; оказании помощи учителям в систематизации материала по выбранной проблеме, подготовке творческих работ; разработке памяток и рекомендаций. Кафедры (методические объединения) проводят срезы ЗУН учащихся; организуют взаимопосещения открытых уроков; работают над документацией; проводят предметные недели, декады, методические дни; организуют выставки творческих работ школьников, учебно-наглядных пособий; разрабатывают памятки и рекомендации. Методический кабинет обеспечивает учителей научно-методической литературой по рассматриваемой проблеме; организует выставки творческих работ учителей (конспектов уроков, разработок внеклассных мероприятий); систематизирует материалы предыдущих педагогических советов, обобщает передовой опыт по проблеме; выпускает методические газеты, бюллетени, школьный методический журнал, выносит обобщение опыта на уровень города. Заседание педсовета семинара-практикума носит характер рефлексии подготовительных мероприятий – семинаров, открытых уроков. Выступающие подводят итоги смотра достижений коллектива, иллюстрируют их наглядным материалом. Применяется моделирование фрагментов уроков, внеклассных занятий, показ телевизионных материалов, выступлений учащихся. В заключение подводятся итоги, принимается решение.

Ценным данной формы педагогического совета является то, что в семинаре-практикуме принимает активное участие практически весь коллектив учителей, администрация школы, научно-методический совет, кафедры (методические объединения), методический кабинет. Педагогический совет становится центром коллективной профессиональной

мысли и одновременно своеобразным методическим практикумом, школой педагогического мастерства.

Список литературы

1. Селевко Г.К. Технологии педагогических советов // Школьные технологии, 1998, №3 (II часть).

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СОВЕТОВ ПО ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ (РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АСПЕКТ)

***Н.П. Саламатина
г.Ставрополь***

Деятельность педагогических советов отечественных дореволюционных общеобразовательных учебных заведений, имевших главной заботой учебную и воспитательную работу, явилась важным фактором развития отечественной школы. Развитие педагогической науки, психологии и других гуманитарных наук, происходившее во второй половине XIX – начале XX вв., стимулировало прогрессивно настроенных деятелей образования к воплощению новых педагогических идей в жизнь школы. Многие проблемы, с которыми сталкивается педагогический совет современной общеобразовательной школы, поможет решить внимательное исследование ценного опыта прошлого, опыта деятельности педагогических советов школы дореволюционного периода.

«Устав гимназий и прогимназий» (1864 г.) определял, что для всестороннего обсуждения вопросов, относящихся к учебной и воспитательной части гимназии и прогимназии, при них состоят педагогические советы. В состав педагогического совета гимназии входили директор (председатель), инспектор, законоучитель, все преподаватели наук и языков, в том числе сверхштатные, имевшие уроки в параллельных классах, надзиратели и воспитатели пансиона. В прогимназиях председательство в педагогическом совете, имевшем такой же состав, как и совет гимназии, принадлежало инспектору. Обязанность секретаря совета исполнял один из учителей, избираемый на эту должность советом на три года. На заседание педагогического совета приглашался врач, имевший право голоса наравне с членами совета.

Параграф 69 Устава 1864 г. определял, что обсуждению и решению педагогического совета подлежит следующее: 1) прием учеников и перевод их из класса в класс; 2) освобождение малообеспеченных учеников от платы за учение и выдача единовременных пособий и стипендий отличнейшим из них по успехам и поведению из специальных средств заведения; 3) выдача аттестатов ученикам, с успехом окончившим полный курс учения, и свидетельств окончившим курс в прогимназиях или выбывшим из гимназии или прогимназии до окончания курса, а также лицам, выдержавшим испытание в полном учебном курсе; 4) определение награды ученикам, от-

личным по поведению, прилежанию и успехам; 5) одобрение речей, назначаемых для чтения на публичном акте; 6) избрание из преподавателей членов хозяйственного комитета, секретаря и библиотекаря; 7) выбор предметов для пополнения кабинетов и книг для библиотеки; 8) распределение преподавания учебных предметов по дням и часам, на основании прилагаемых таблиц числа недельных уроков; 9) назначение в важнейших случаях взыскания с учащихся, указания относительно применения правил о взысканиях к данным случаям; 10) выбор учебных руководств и пособий из числа одобренных министерством народного просвещения и духовным ведомством; 11) рассмотрение годичных отчетов по учебной и воспитательной части; 12) распределение внеклассных занятий воспитанников пансиона и устройство внутреннего в нем порядка (1).

В соответствии с Уставом, решения педагогического совета представлялись на утверждение высшего начальства по следующим вопросам: 1) соединению и разделению преподавания учебных предметов, 2) рассмотрению и одобрению подробных программ преподавания каждого предмета, составление которых на основании учебного плана, утвержденного министерством народного просвещения, обязательно для каждого преподавателя; 3) составлению и дополнению правил о взысканиях с учащихся; 4) предположениям об отступлении от устройства учебной части, о временном или постоянном увеличении числа уроков по каким-либо предметам в одних классах, или об улучшениях, которые потребовали бы новых средств от казны; 5) определению размера платы за учение; 6) разделению классов на параллельные отделения и определению размера вознаграждения за уроки в параллельных классах, вознаграждения из специальных сумм сверхштатных преподавателей; 7) правилам о хранении и выдаче книг из библиотеки; 8) избранию заслуженных преподавателей на высшие оклады жалованья; 9) присвоению лицам, не окончившим курса в университете, и иностранцам званий учителей новых языков в гимназиях и прогимназиях и надзирателей этих заведений, а также учителей уездных училищ, домашних учителей и учительниц (2).

Педагогический совет гимназии или прогимназии функционировал под председательством директора мужской гимназии, а там, где не было гимназии – директора мужского реального училища, директора или инспектора прогимназии, директора учительского института или семинарии. Председателю педагогического совета принадлежало «главное руководство учебной и воспитательной частью учебного заведения». В случае несогласия с мнением большинства членов совета, председатель представлял дела на решение попечителя учебного округа, прилагал свое заключение и мнения членов. В случаях разногласия мнение меньшинства, если оно того желало, доводилось до сведения попечителя учебного округа. А если дело не терпело отлагательств, то председатель принимал решение по своему усмотрению и немедленно сообщал о своем распоряжении попечителю, предоставлял ему журнал педагогического совета.

Благотворным признавалось предоставление широкой самостоятельности педагогическим советам, о чем свидетельствовали циркуляры Ми-

нистерства народного просвещения, но на практике зачастую оказывалось сокращение самостоятельности педагогических советов в конце XIX – начале XX вв. Деятельность педагогических советов средних учебных заведений тормозилась множеством предписаний, предусматривавших мелочи школьной жизни и вносивших в дело воспитания молодого поколения тот «бездушный формализм», в котором часто упрекали учителей средней школы. Степень самостоятельности педагогических советов, как показало исследование, менялась в зависимости от образовательной политики министерства народного просвещения. При министре А.В.Головнине министерство народного просвещения перестало навязывать свои учебники; оно рассматривало издаваемые учебники в ученом комитете и публиковало отзывы последнего. Принятие или непринятие этих руководств зависело от педагогических советов учебных заведений (3).

Исследование показало, что деятельность педагогического совета прогимназии г.Пятигорска охватывала все стороны жизни учебного заведения, согласовывая их с требованиями устава гимназий и прогимназий и распоряжениями министерства народного просвещения и учебного округа. Предметом обсуждения на заседаниях педагогического совета были различные вопросы, относящиеся к учебной, воспитательной и хозяйственной жизни учебного заведения: установление программ преподавания по отдельным предметам, установление связи преподавания между предметами, распределение письменных работ, выработка эффективных методов преподавания предметов, улучшение приемов ведения письменных работ; вопросы, касающиеся повышения уровня успешности учащихся, поддержание в них добронравия и развития религиозно-нравственных чувств; вопросы, касающиеся физического развития учащихся, сохранения их здоровья, развитие в них эстетического вкуса, вопросы, касающиеся материального положения учащихся. Существовал ряд постоянных текущих вопросов: пополнение библиотек, выписка периодических изданий, приобретение учебных пособий, назначение комиссии для ревизии имущества прогимназии и библиотек и обсуждение вопроса об учебниках и учебных пособиях на предстоящий учебный год, обсуждение четвертных и годовых оценок, поведения учеников; обсуждение результатов приемных, четвертных и переводных испытаний (перевод в следующие классы, награждение лучших учеников книгами и похвальными листами); выбор каникулярных работ для учащихся.

На заседании педагогического совета прогимназии г.Пятигорска в октябре 1871 г. обсуждались проблемы работы по новому Уставу гимназий и прогимназий 1871 г., введение института классных наставников и др. Педагогический совет обязал преподавателя приготовительного класса заботиться о повышении уровня знаний учеников, поступавших из приготовительного класса в первый. По вопросу об увеличении платы за обучение педагогический совет ходатайствовал перед попечителем учебного округа об оставлении платы в прежнем размере в связи с тем, что в прогимназии воспитывались преимущественно дети малоимущих родителей.

Экстренные внеочередные заседания созывались особыми распоряжениями окружного начальства или созывались для обсуждения экстренных нужд, возникавших в прогимназии. Практика проведения внеочередных заседаний педагогического совета существовала еще в середине XIX века. Являясь попечителем Киевского учебного округа в 1858-1861 гг., Н.И.Пирогов стремился пробудить в учителях педагогическую инициативу. Для этой цели в Киевском округе были введены экстраординарные заседания педагогических советов, на которых обсуждались способы преподавания предметов, меры воспитательного воздействия. Выдержки из журналов этих заседаний печатались с пометками Н.И.Пирогова в его циркулярах по округу. «Экстраординарные педагогические заседания и циркуляры, содержащие в себе изложение мнений гимназических начальников, учреждены мною, – писал Н.И.Пирогов, – с той целью, чтобы 1) дать возможность гимназическим наставникам свободно, откровенно и беспристрастно обсудить различные педагогические меры и предполагаемые способы преподавания; 2) познакомить ближе высшие учебные инстанции как с господствующими, так и с исключительными взглядами наших педагогов; 3) дать средства высшим инстанциям судить по этим взглядам о степени развития нашей педагогики; 4) посредством обмена взглядов познакомить и сблизить одну с другой различные дирекции округа; 5) наконец, чтобы учебное начальство могло сообщать всем дирекциям свои распоряжения и мнения о вновь предполагаемых педагогических мерах и способах преподавания» (4).

Значительную роль в жизни частной гимназии Алферовых (г.Москва), создании и поддержке ее авторитета играл педагогический совет, деятельность которого была направлена на установление демократических принципов управления, осуществления эффективного общения педагогов с учащимися, достижения высокого качества обучения. В 1905 г. по инициативе А.С.Алферовой педагогический совет постановил принимать ежегодно в гимназию одну ученицу из семьи рабочих, которая могла учиться бесплатно. В действительности таких учениц принимали в гимназию гораздо чаще. В гимназии было немало учениц, освобожденных от платы за учебу. Степень их нуждаемости устанавливал педагогический совет (5).

В соответствии с установленным правилом педагогический совет учебного заведения определял размер платы за обучение, который утверждался министром народного просвещения. От оплаты за учение, по представлению педагогического совета, освобождались заслуживающие того по своему поведению и прилежанию дети малообеспеченных родителей, но не более десятой части общего числа учащихся. Малообеспеченным ученикам, отличавшимся успехами и поведением, выдавалась по решению педагогического совета, единовременная денежная помощь и ежегодная помощь из специальных средств заведения. Как свидетельствует анализ протоколов заседаний педагогического совета Вятской гимназии, материальное положение учащихся, освобождение малообеспеченных учеников от платы за учение, назначение сти-

пендий и денежная помощь им составляли одну из важнейших обязанностей педагогического совета.

Надзор за жизнью учащихся на квартирах, посещение театра учащихся и общественных мест составляли тоже одну из главных забот педагогического совета Вятской гимназии (1887 г.). Правила поведения учащихся вне стен учебного заведения вырабатывались и утверждались педагогическим советом. Главное внимание обращалось при этом на приличие в поступках и исправность в отношении форменной одежды (6). На заседаниях педагогического совета Вятской гимназии систематически осуждалось поведение учащихся, предлагались соответствующие меры к искоренению в учениках отрицательных привычек и наклонностей.

В начале 70-х гг. XIX в., как видно из протоколов педагогического совета Вятской гимназии, воспитанники сиротского дома жили без надлежащего надзора. Но уже в отчете 1879 г. земский сиротский дом назывался вполне благоустроенным пансионом. Ежегодно в педагогическом совете, в присутствии всех классных наставников, обсуждался вопрос об ученических квартирах. Ученикам разрешалось жить только на рекомендованных им педагогическим советом квартирах. В числе квартир, удовлетворявших учебно-воспитательным целям гимназии, были квартиры военных и гражданских чиновников, купцов, лиц педагогического персонала (7).

Классным наставникам вменялось также в обязанность посещение ученических квартир, с целью ознакомления с условиями жизни учеников, живших не у родителей, средой, их окружающей, лицами, которые их посещают. По поручению педагогического совета классные наставники извещали родителей и родственников учащихся об успехах и поведении их детей, при чем педагогическим советом прилагались усилия к тому, чтобы установить близкие отношения между лицами педагогического персонала и родителями учащихся, так как успешное ведение учебно-воспитательного дела считалось невозможным без полной солидарности между семьей и школой.

Работа отечественной общеобразовательной школы конца XIX – начала XX вв. протекала в тесной связи с родителями учащихся. Родители учащихся учебных заведений Кавказского учебного округа посещали заседания педагогических советов, уроки, экзамены. Присутствие в педагогических советах представителей родителей от каждого класса, предусмотренное п.15 Положения о родительских кружках в учебных заведениях округа, кажущееся с первого взгляда громоздким, педагоги Кавказского учебного округа в действительности таковым не считали, поскольку появление на заседаниях педагогических советов родителей всем составом было редким явлением (8).

В связи с многочисленными случаями непристойного поведения учащихся Кавказского учебного округа вне стен учебного заведения, на улицах и в общественных местах, что считалось следствием отмены в 1905 г. распоряжения об обязательном внешкольном надзоре за учащимися, бывший попечитель учебного округа, сенатор М.Р.Завадский обратился к пе-

дагогическим советам с напоминанием о том, что отмена «организованного» внешкольного надзора не снимает с педагогов вытекающей из существа педагогической деятельности обязанности не оставлять без внимания ни одного уклонения от установленных норм нравственного поведения учащихся, где бы таковые уклонения ни наблюдались. Поэтому одной из задач педагогических советов учебных заведений Кавказского учебного округа являлась организации контроля за поведением учащихся не только в учебном заведении, но и вне стен его.

В 1905-1907 гг., согласно постановлению педагогического совета Вятской гимназии, производился тщательный надзор за посещением учениками театров, кино, концертов, вечеров, а также надзор, по особому расписанию для помощников классных наставников, на улицах, в садах, местах общественных гуляний за поведением учеников гимназии. Учащимся разрешалось посещение только одобренных пьес, соответствующих их возрасту и имеющих художественное и нравственное значение. Попечителем учебного округа в 1902 г. было разрешено посещение учащимися спектаклей, цирков и т.п. накануне воскресных и праздничных дней. Это разрешение было мотивировано тем, что вечерние богослужения оканчиваются раньше начала спектакля, а суббота — единственный день, когда ученики могли бы побывать в театре, концерте без ущерба для занятий.

Нарушения порядков учебного заведения, проявившиеся в период 1905-1907 гг., привели к особому вниманию педагогического совета на «установление правильного учения и надлежащего порядка в гимназии». Наступившее общее успокоение, распоряжения учебного начальства и заботы педагогического персонала об установлении нормального хода школьной жизни имели следствием постепенное улучшение учебно-воспитательного дела в гимназии (9).

В начале XX в. в некоторых учебных заведениях Кавказского учебного округа наблюдались многочисленные пропуски уроков учениками и ученицами старших классов и частые опоздания на уроки. Считая это обстоятельство «одним из серьезных препятствий правильной постановке учебного дела в школе», попечитель округа рекомендовал педагогическим советам учебных заведений всемерно бороться с пропусками учащихся и применять по отношению к пропускавшим предусмотренные распоряжения Министерства Народного Просвещения и Управления округа меры, вплоть до исключения из учебного заведения (10). Педагогический совет Тифлисской гимназии под руководством О.Д.Илльяшенко принял меры против пропусков учениками уроков, преследовал всякие нарушения порядка или приличия учащимися (11).

Анализ деятельности педагогических советов учебных заведений Кавказского учебного округа свидетельствует о том, что перед ними стояла задача «все стороны учебно-воспитательной жизни учебных заведений направлялись для поднятия нравственного уровня школьной молодежи». Особая трудность деятельности педагогических советов заключалась в осуществлении образовательной деятельности среди разноязычного, многонационального состава учащихся (12).

Исследование показало, что деятельность педагогических советов учебных заведений дореволюционной России была сосредоточена на точном выполнении указаний высшего начальства. Так, на заседаниях педагогического совета Вятской гимназии обсуждались вопросы, касающиеся лучшей постановки учебно-воспитательного дела, правильного распределения учебных занятий по четвертям года, отдельным месяцам и неделям, особенное внимание обращалось на малоуспевающих учеников (13).

Педагогические советы женских гимназий Кавказского учебного округа в начале учебного года обсуждали планы занятий в VIII-м классе и программы преподавания предметов, детальный проект теоретических занятий, план практических работ каждой ученицы. Определив недостатки и меры к их устранению, педагогические советы прилагали усилия к тому, чтобы «разумными и целесообразными мероприятиями» повести школьную жизнь согласно установленным министерством народного просвещения правилам.

Внимание педагогических советов уделялось организации учебной работы, повышению качества обучения. В целях повышения качества обучения по решению педагогического совета и попечителя учебного округа преподаватель мог давать уроки по нескольким различным предметам, и наоборот, преподавание некоторых предметов, обыкновенно соединяемых между собой (история и география, чистописание и рисование), различных отделов одного и того же предмета могло быть разделено между несколькими преподавателями по решению педагогического совета и с разрешения попечителя учебного округа.

В первые годы управления Министерством народного просвещения Д.А.Толстой заявил, что не разделяет точки зрения своего предшественника, отдавшего распределение гимназического курса на волю педагогических советов, и приказал издать подробные планы преподавания предметов гимназического курса (14). На заседаниях педагогических советов учебных заведений осуждались методы преподавания предметов гимназического курса, особенно русского языка и словесности, истории и естественных наук, программы этих предметов. Результаты обсуждений в педагогических советах публиковались и обсуждались учеными и преподавателями страны.

Из решений педагогического совета Вятской гимназии, «направленных к поднятию успешности учащихся», были следующие: проведение конкурса по соисканию премий за лучшие успехи по новым языкам; 1) о способах обучения учеников выразительному чтению; 2) учреждение должности репетиторов – преподавателей для воскресных и праздничных занятий с неуспевающими; о пользе конспектирования в конце каждой четверти пройденного по истории в IV и VII классах (1897 г.), по вопросу о возможности заменить в IV классе чтение по греческому языку басен и рассказов избранными главами из Св. Евангелия, молитвами и тропарями на греческом же языке (1897 г.). На заседаниях педагогического совета гимназии подробно обсуждались способы ведения письменных работ, рассматривались и обсуждались темы для со-

чинений по русскому языку, обращалось внимание на постановку преподавания древних языков (1887-88 гг.). Педагогический совет прилагал усилия к пробуждению в учениках научного интереса путем устройства литературных бесед и литературных чтений после утренних молитв, литературно-музыкальных вечеров, правильной постановки музыкального образования и т.п. (1891 г.). В целях улучшения преподавания педагогическим советом были предприняты меры к пополнению библиотеки книгами, к пополнению физического кабинета необходимыми приборами и приобретению учебных пособий, к замене учебников. Классным наставникам педагогическим советом была поручена организация и контроль за чтением учеников.

О регулярном внимании педагогического совета к проблемам учебно-воспитательной работы выполнению свидетельствует количество проводимых заседаний педагогического совета, которых в 1873 г. было 23, в 1874 г. – 20, в 1875 г. – 13, в 1876 г. – 17, в 1877 г. – 32, в 1878 г. – 28, в 1879 г. – 37 (15).

Педагогические советы вменяли в обязанность преподавателям постоянно и строго следить за успехами, вниманием, прилежанием и поведением каждого ученика, «означая оные сколь можно чаще соответственными отметками». Сверх того, каждый преподаватель четыре раза в год, через равные промежутки времени, установленные педагогическим советом учебного заведения, представлял начальнику заведения ведомости, содержавшие сведения об успехах каждого ученика, его внимании и прилежании (16).

По окончании учебного года в каждом общеобразовательном учебном заведении происходил публичный акт, на котором давался отчет о состоянии и деятельности учебного заведения, объявлялись имена учеников, удостоенных перевода в высшие классы, выдавались награды отличным ученикам и аттестаты и свидетельства ученикам, окончившим курсы. На акте произносились членами педагогического совета речи, предварительно одобренные советом.

В начале XX века одной из задач педагогических советов учебных заведений было физическое развитие учащихся. В летние и рождественские каникулы рекомендовалось устраивать дальние поездки по России для ознакомления учащихся с историческими местами, памятниками, святынями, музеями, известными фабриками и заводами, весной и осенью предполагалось устраивать прогулки в ближайшие окрестности. Особое внимание министерство народного просвещения обращало на занятия учащимися спортом, предлагало устраивать для слабых здоровьем учеников санатории. Правильной постановке физического развития учащихся способствовала работа гимназического врача, которого педагогический совет гимназии (протокол педагогического совета августа 1891 г.) обязал принимать меры к улучшению гигиенических и санитарных условий гимназии (17).

Педагогический совет Вятской гимназии постановил устроить в июне 1904 г. поездки учащихся в Москву и в Соловецкий монастырь. Было решено в будущем вместо наград ученикам выдавать средства на участие в таких пу-

тешествах. Для образовательной цели устраивались с учащимися осмотр электрической станции, телефонной, водопровода, воскового и кожевенного заводов, типографии; совершена поездка на бумажную фабрику.

Педагогический совет частной женской гимназии Алферовых (г. Москва) смотрел на свою работу шире, чем просто на дело обучения школьным предметам. Председатель педагогического совета А.Д. Алферов считал, что чем лучше школа разовьет умственные, духовные и физические способности гимназисток, тем больше выполнит свою главную и высшую задачу. (18). В этой связи в деле физического воспитания педагогический совет начал с создания нормальных условий для жизни, для физического и нравственного здоровья учащихся: были оборудованы просторные помещения, зал для гимнастики, зал для отдыха, где дети могли играть и бегать в перерывах между занятиями. Летом занимались гимнастикой на площадке. Вокруг гимназии был сад и цветники, где девочки отдыхали и трудились. Практиковались однодневные поездки за город осенью и весной, зимой – на лыжах и дальние экскурсии летом.

В начале XX в. деятельность педагогических советов учебных заведений была направлена на реализацию циркуляров министерства народного просвещения, в которых был намечен ряд мер, имевших целью повышение качества учебно-воспитательной работы образовательных учреждений.

Список литературы

2. Дореволюционная гимназия: содержание и организация обучения / Сост. М.В.Богуславский. / М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – С.20.
3. Дореволюционная гимназия: содержание и организация обучения / Сост. М.В.Богуславский. / М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – С.20.
4. Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII – XIX век). – СПб., 1912. – С.270-271.
5. Циркуляр по Киевскому округу за 1859 г., №5.
6. Педагогика и политика в образовании России начала XX века. Конференция молодых ученых 25-26 февраля 1997 г. В 2-х частях. Часть 2. Сообщения и тезисы. – М.: ОДИ – International, 1997. – С.66-69.
7. История Вятской гимназии за сто лет ее существования. По поручению педагогического совета составил М.Г.Васильев. – Вятка, 1911. – С.272.
8. История Вятской гимназии за сто лет ее существования. По поручению педагогического совета составил М.Г.Васильев. – Вятка, 1911. – С.269-270.
9. Рудольф Н.Ф. Обзор деятельности Кавказского учебного округа. 1908-1912. – Тифлис, 1914. – С.131.
10. История Вятской гимназии за сто лет ее существования. По поручению педагогического совета составил М.Г.Васильев. – Вятка, 1911. – С.318.
11. Рудольф Н.Ф. Обзор деятельности Кавказского учебного округа. 1908-1912. – Тифлис, 1914. – С.127.
12. Юбилей Тифлисской гимназии. Пятидесятилетие. – С.97.
13. Рудольф Н.Ф. Обзор деятельности Кавказского учебного округа. 1908-1912. – Тифлис, 1914. – С.128.

14. История Вятской гимназии за сто лет ее существования. По поручению педагогического совета составил М.Г.Васильев. – Вятка, 1911. – С.271-272.

15. Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII – XIX век). – СПб., 1912. – С.320.

16. История Вятской гимназии за сто лет ее существования. По поручению педагогического совета составил М.Г.Васильев. – Вятка, 1911. – С.272.

17. Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII – XIX век). – СПб., 1912. – С.326-327.

18. История Вятской гимназии за сто лет ее существования. По поручению педагогического совета составил М.Г.Васильев. – Вятка, 1911. – С.272.

19. Педагогика и политика в образовании России начала XX века. Конференция молодых ученых 25-26 февраля 1997 г. В 2-х частях. Часть 2. Сообщения и тезисы. – М.: ОДИ – International, 1997. – С.62.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

А.В. Сафина

г.Ставрополь

С древнейших времен педагоги ищут способы наилучшего обучения детей. Ставятся задачи определить такие методы, технологии, средства, чтобы оно протекало быстро и качественно, с разумными затратами сил учителей и учеников.

Среди проблем, обращающих на себя внимание современных исследователей, все большее значение приобретают те, которые связаны с поисками путей повышения качества и эффективности целенаправленного воспитания и обучения в условиях современной кризисной ситуации в экономической, духовной и культурной сферах нашего общества.

Игра – это уникальный феномен общечеловеческой культуры, ее исток и вершина. Ни в одном из видов своей деятельности человек не демонстрирует такого самозабвения, обнажения своих психофизиологических и интеллектуальных ресурсов, как в игре. Именно поэтому она взята на вооружение в системе профессиональной подготовки людей, именно поэтому игра расширяет свои принципы, вторгаясь в ранее непредсказуемые сферы человеческой жизни.

На современном этапе используется большое количество методов и средств обучения математике в образовательном процессе начальной школы. Однако игра по-прежнему остается одним из эффективных методов и средств, которые люди использовали с древности с целью обучения младших поколений.

Многообразие игр определяет в педагогической литературе большое количество классификаций согласно различным основаниям (В.И. Андреев, Л.С. Выготский, О.С. Газман, Е.И. Добринская, Р.И. Жуковская, М.В. Кларин, А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, П.И. Пидкасистый, Г.К.

Селевко, В.С. Селиванов, Э.В. Соколов, Ж.С. Хайдаров, Д.Б. Эльконин). В большинстве классификаций игр выделяется особый вид – дидактические игры.

Под дидактической игрой понимается такая форма организации обучения, воспитания и развития личности, которая осуществляется педагогом на основе целенаправленно организованной деятельности учащихся, которая изначально мотивирована на успех, осуществляется по специально разработанному сценарию и правилам, максимально опирается на самоорганизацию учащихся; воссоздается или моделируется опыт человеческой деятельности и общения (В.И. Андреев).

Эффективность использования дидактической игры на уроках математики состоит в том, что ее содержание способствует либо развитию отдельных мыслительных операций, либо освоению вычислительных приемов, навыков в беглости счета. Целенаправленное включение дидактической игры повышает интерес детей к уроку, усиливает эффект самого обучения. Создание игровой ситуации приводит к тому, что дети, увлеченные игрой, незаметно для себя и без особого труда и напряжения приобретают определенные знания, умения и навыки. В младшем школьном возрасте у детей еще сильна потребность в игре, поэтому мы обязательно включаем ее в уроки математики. Игра делает уроки эмоционально насыщенными, вносит бодрый настрой в детский коллектив, помогает эстетически воспринимать ситуацию, связанную с математикой.

Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности детей, она активизирует психические процессы, вызывает у учащихся живой интерес к процессу познания. В ней дети охотно преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у учеников глубокое удовлетворение, создает радостное рабочее настроение, облегчает процесс усвоения знаний.

В дидактических играх ребенок наблюдает, сравнивает, сопоставляет, классифицирует предметы по тем или иным признакам, производит доступные ему анализ и синтез, делает обобщения.

Дидактические игры предоставляют возможность развивать у детей произвольность таких психических процессов, как внимание и память. Так как ведущий тип деятельности младших школьников – учебная деятельность, дидактические игры должны обеспечивать формирование навыков учебной работы и формирование собственно учебной деятельности.

Игровые задания развивают у детей смекалку, находчивость, сообразительность. Многие из них требуют умения построить высказывание, суждение, умозаключение; требуют не только умственных, но и волевых усилий – организованности, выдержки, умения соблюдать правила игры, подчинять свои интересы интересам коллектива.

Дидактические игры особенно необходимы в обучении и воспитании детей семи-восьми летнего возраста. В них удастся сконцентрировать внимание даже самых инертных детей. Вначале дети проявляют интерес только к игре, а затем и к тому учебному материалу, без которого игра невоз-

можно. Чтобы сохранить саму природу игры и в то же время успешно осуществлять обучение ребят математике, необходимы игры особого рода. Они должны быть организованы так, чтобы в них: во-первых, в качестве способа выполнения игровых действий возникала объективная необходимость в практическом применении счета; во-вторых, содержание игры и практические действия были бы интересными и предоставляли возможность для проявления самостоятельности и инициативы детей.

Дидактическая игра используется при обучении знаниям и умениям практически всех учебных дисциплин. В зависимости от специфики дисциплины, она имеет свои определенные особенности. При использовании игры на уроках математики учителю необходимо продумать следующие вопросы методики, выявленные методистом В.Г. Коваленко:

1. Какие умения и навыки в области математики школьники осваивают в процессе игры? Какому моменту игры надо уделить особое внимание? Какие развивающие, воспитательные цели ставятся при проведении игры?

2. Сколько учащихся будет участвовать в игре?

3. Какие дидактические материалы и пособия понадобятся для игры?

4. Как с наименьшей затратой времени познакомить учащихся с правилами игры?

5. На какое время должна быть рассчитана игра?

6. Как обеспечить участие всех школьников в игре?

7. Как организовать наблюдение за детьми, чтобы выяснить, все ли включились в работу?

8. Какие выводы следует сообщить учащимся в конце игры (лучшие моменты игры, недочёты в игре, результат усвоения математических знаний, отметки и оценки участникам игры, замечания по нарушению дисциплины и др.)?

Всякое средство, даже самое совершенное, можно использовать во благо и во вред.

И даже благие намерения не обеспечивают полезности применения средств: нужны ещё знания и умения использовать средство соответствующим образом, чтобы его применение приносило безусловную пользу. Точно так же использование игры в обучении требует соблюдения некоторых правил.

1. Правила игры должны быть простыми, точно сформулированными, доступными для понимания младшими школьниками. Если материал посилен только отдельным ученикам, а остальные либо не понимают правила, либо слабо разбираются в содержании математической или логической стороны игры, то она не вызовет интереса детей и будет проводиться только формально.

2. Игра не будет содействовать выполнению педагогических целей, если она вызывает слишком бурную реакцию у ребят, но не дает достаточной пищи для непосредственной мыслительной деятельности, не развивает математическую зоркость их и внимание.

3. При проведении игры, связанной с соревнованием команд, должен быть обеспечен контроль за его результатами со стороны всего кол-

лектива присутствующих учеников. Учет результатов должен быть открытым, ясным и справедливым. Ошибки в учете, неясности в самой организации учета приводят к несправедливым выводам о победителях, а, следовательно, и к недовольству участников игры.

4. Для детей игры будут интересными тогда, когда каждый из них станет активным их участником. Длительное ожидание своей очереди для включения в игру снижает интерес детей к этой игре.

5. Игровой характер материала по математике должен иметь определенную меру. Превышение этой меры может привести к тому, что дети будут во всем видеть только игру.

6. На уроках математики игры имеют познавательное значение, поэтому в них на первый план выдвигается умственная задача, для решения которой в мыслительной деятельности должны использоваться сравнения, анализ и синтез, суждения и умозаключения. Тогда они будут содействовать не только формированию логического мышления младших школьников, но и правильной, четкой, краткой речи.

7. В процессе игры должно быть выполнено определенное законченное действие, решено конкретное задание. Игру не следует обрывать незавершенной. Только при этих условиях она оставит след в сознании ребят.

В современной начальной школе дидактическая игра на уроках математики может использоваться в следующих случаях: в качестве самостоятельной технологии для освоения понятия, темы или даже раздела учебного предмета; как элемент более обширной технологии; в качестве урока или его части; как технология внеклассной работы.

Результаты проведения дидактической игры на уроках математики будут всегда положительными, если соблюдать этапы ее организации и проведения:

- ориентация: учитель представляет тему, дает характеристику игры, общий обзор ее хода и правил;

- проведение игры: учитель следит за ходом игры, контролирует последовательность действий, оказывает необходимую помощь, фиксирует результаты;

- обсуждение игры: дается характеристика выполнения действий, их восприятия участниками, анализируются положительные и отрицательные стороны хода игры, возникшие трудности, обсуждаются возможные пути совершенствования игры, в том числе изменения ее правил.

Таким образом, среди всех средств работы на уроках математики в начальной школе можно выделить дидактическую игру, как наиболее яркую и привлекательную для учащихся. Игры включаются в работу не только для того чтобы развлечь учеников, но и заинтересовать их математикой, возбудить у них стремление преодолеть трудности, приобрести новые знания по предмету. Дидактическая игра по математике удачно соединяет игровые и познавательные мотивы, и в такой игровой деятельности постепенно происходит формирование устойчивого познавательного мотива к изучению математики.

Список литературы

1. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. – СПб.: Речь, 2005.
2. Ганичев Ю.А. Интеллектуальные игры: вопросы их классификации и разработки // Воспитание школьника. – 2002. – №2. – С. 15-19.
3. Коваленко В.Г. Дидактические игры на уроках математики. – М.: Просвещение, 2008.
4. Царева С.Е. Непростые простые задачи // Начальная школа. – 2005. – № 1. – С. 49-57.

ПРОБЛЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЕЁ РЕШЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ К.Д.УШИНСКОГО И П.Ф. КАПТЕРЕВА

*Л.М. Сергиенко
г. Ессентуки*

Психологические и педагогические исследования, проведённые в последние десятилетия в нашей стране, свидетельствуют о том, что образовательная система не обеспечивает должного развития детей, подростков и юношей. Поэтому одно из главных положений концепции обновления образования Российской Федерации является установка прежде всего на интеллектуальное, физическое и нравственное развитие подрастающего поколения. Безусловно, решение таких сложных вопросов предполагает существенное изменение содержания и методов образования. Многие отечественные педагоги понимают, что задача современной школы состоит не только в том, чтобы дать учащимся ту или иную сумму знаний, но и научить их самостоятельно ориентироваться в научной и любой другой информации. Это означает, что школа должна учить мыслить, т.е. активно развивать у учащихся основы современного мышления.

Другими словами, образование должно иметь развивающий характер. В отечественной педагогике нет единой точки зрения по поводу осуществления такого обучения на практике. Некоторые педагоги и психологи придерживаются концепции, согласно которой психическое развитие детей совершается по самостоятельным законам, не зависящим от воспитания и обучения. Поэтому они не могут значительно влиять на развитие учащихся. Безусловно, такая концепция имеет известные реальные основания, связанные в основном с проблемами российского социума в последние десятилетия.

Рассмотрение же более широких оснований подтверждает существующую ни одно десятилетие в отечественной педагогике концепцию о том, что воспитание и обучение можно считать необходимыми факторами развития способностей человека.

Эти основания были выявлены и описаны многими отечественными педагогами и психологами ещё во второй половине XIX столетия. Именно в этот период бурного пробуждения национального самосознания и демок-

ратического подъёма педагогика пополнилась продуктивными идеями и концепциями. Колоссальный вклад в этот процесс внёс К.Д. Ушинский.

Определяя цели общего образования, К. Д. Ушинский отвергал мнения сторонников теории формального образования и показал невозможность развития умственных способностей человека вне процесса усвоения знаний: «Рассудок развивается только в действительных реальных знаниях... его нельзя наломать, как какую-нибудь стальную пружину, и ум есть не что иное, как хорошо организованное знание».[6,461]

Вместе с тем он критиковал и теорию материального образования за то, что она игнорирует задачу развития умственных способностей учащихся, предупреждая при этом об опасности превращения сознания ученика в кладовую несистематизированных знаний. Поэтому «дельное воспитание должно брать средний путь: должно обогащать человека знаниями и в то же время приучать его пользоваться этими богатствами». [6,420]

Главнейшей целью воспитания и обучения Ушинский считал подготовку учащихся к жизни, к полезной трудовой деятельности. Говоря, что умственный труд «едва ли не самый тяжелый труд для человека» [6,358], Ушинский призывал бороться со взглядом на учение как на игру, т. е., играя, можно учить только «детей семилетнего возраста, далее наука должно принимать серьезный, ей свойственный тон». [6,356] Учение, по Ушинскому, должно быть для детей трудом, преодолением посильных трудностей, развивающим и укрепляющим их волю. Это не означает, что он недооценивал роль интереса в обучении. Указанием на то, что учение есть труд, педагог справедливо подчеркивал, что не все подлежащее изучению и усвоению в школе, можно преподнести интересно и занимательно, и, кроме того, в жизни человеку придется многое делать не ради интереса, а потому что это нужно. «Учение есть труд, – писал Ушинский, – и должно остаться трудом, но трудом, полным мысли, так, чтобы сам интерес к учению зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас». [6,27] Тем самым он наносил удар одновременно и схоластической системе обучения.

Как же должны проходить преподавание и учение, чтобы вместе с овладением знаниями происходило и развитие мышления учеников? Ушинский считал правомерным: 1) «учение пассивное посредством преподавания, 2) учение активное посредством собственного опыта». [6,42]

В преподавании, считал Ушинский, необходимо применять, аналитический (дедуктивный) и синтетический (индуктивный) методы, а также разумно сочетать их в соответствии с содержанием изучаемого материала и познавательными возможностями детей. Методы преподавания дополняются следующими приемами: догматическим, сократический, эвристический и акроаматический. Все эти методы и приемы, сочетаясь или соединяясь в преподавании, применяются в каждом классе на каждом уроке с учетом возраста учащихся и содержанием изучаемого материала. Но какую бы внешнюю форму ни принял урок, его качество, по Ушинскому, определяется тем, насколько соблюдены при построении основные дидактические условия. Так, считая лучшим приемом

для рассудочной переработки представлений, уже имеющих в сознании ученика, но не приведенных в стройную систему, сократический метод. Рекомендую применять сократический метод, при помощи которого ученикам не сообщаются готовые, ими самими не продуманные знания, Ушинский в других своих работах настойчиво отмечал, что для возбуждения самостоятельной мысли учеников лучшим средством является постановка перед ними задач, требующих сравнения изучаемых предметов и явлений с другими является : «Сравнение есть основа всякого понимания и мышления, все в мире мы узнаем не иначе как посредством сравнения... в дидактике сравнение должно быть основным приемом». [6,332] Но какие бы методы и приемы не употреблял учитель, непременным дидактическим условием достижения успеха при любом преподавании должна быть, категорически подчеркивает Ушинский, «самостоятельная работа головы учащегося, которая составляет единственно прочное основание всякого плодovitого учения». [6, 225]

Таким образом, К. Д. Ушинский впервые в истории педагогики на научной основе показал неразрывность формальной и материальной цели образования, необходимость сочетания «активных» и «пассивных» видов преподавания и учения и, соответственно, необходимость сочетания различных видов познавательной деятельности учащихся в процессе обучения в зависимости от характера изучаемого материала и познавательных возможностей учащихся, однако ряд вопросов он только успел поставить без подробной их разработки, в том числе и вопрос о сочетании различных видов познавательной деятельности учащихся. Работу над этой проблемой с успехом продолжал П. Ф. Каптерев.

Он ввел в педагогику понятие «педагогический процесс», который рассматривал как «всестороннее усовершенствование личности ребенка на почве ее органического саморазвития и, в мере ее сил, сообразно социальному идеалу». [3,234]

Исходя из такого понимания педагогического процесса, Каптерев рекомендует применять методы развивающего обучения, которые ведут «к прочному и быстрому усвоению знаний» и «к основательному и разностороннему умственному развитию учащихся».[3,235] Эти методы составляют в совокупности систему обучения, в которой достигается единство формальной и материальной цели.

Анализируя методы обучения, Каптерев рассматривает их с внешней и внутренней стороны. С внешней стороны, т.е. со стороны формы речи, он различал непрерывную форму, свойственную, по его мнению, преимущественно научному изложению, и вопросно-ответную, свойственную преимущественно школьному обучению. «Основа научного изложения одна, – говорит Каптерев,- это процесс науки», поэтому качество научного изложения «определяется исключительно научными требованиями: нужно изложить науки стройно, связно, каждой части дать соответствующее ей место и объем, каждый вопрос трактовать настолько, насколько он имеет значение в среде научных положений. В связи с этим научному изложению, по мнению Каптерева, свойственна преиму-

шественно непрерывность изложения. При научном изложении интересы аудитории «в строгом смысле слова не должны приниматься в расчет».[3,337] Если слушатели не подготовлены к научному изложению, то «они не должны и являться в аудиторию»,- заключает Каптерев.[3,337]

Задача правильного изложения науки стоит и перед учителем. Но, кроме этого, от него еще требуется «добиться усвоения изложенного и, вследствие усвоения, умственного возрастания и укрепления слушателей». [3,238]

При непрерывном изложении, которое, как принято теперь говорить, лишено обратной связи, учитель не может решить эти задачи. Чтобы иметь постоянную информацию о том, правильно ли его поняли ученики, учитель чаще должен обращаться к ним с вопросами и получать на них ответы, поэтому обучению в школе свойственна преимущественно вопросно-ответная форма.

Обосновав необходимость применения в процессе обучения непрерывного изложения знаний учителем и беседы его с учащимися, Каптерев анализирует «педагогический метод» дальше и приходит к заключению, что разделение форм педагогического метода, основанное на форме речи, не является вполне основательным и достаточным. Существенным в формах обучения, говорит он, является «вид знания, тот образ, в котором знание переходит от учителя к ученикам».[3,238] Различно переданное знание может оказать совершенно различное действие на учеников: развивать или же притуплять их мышление. Учитывая способ передачи знаний, или, по его словам, разделение педагогического метода с внутренней стороны, Каптерев различает три вида (формы) передачи знаний: догматический, при котором знания передаются в готовом виде, аналитический, разлагающий знания на элементы, и генетический, показывающий весь процесс отыскания истины, современное понимание ее, а также саму ее формулировку. [3,344]

Догматическая форма, по его мнению, вполне уместна и пригодна при быстром усвоении обширного научного материала, например, при подготовке к экзаменам, но она не способствует развитию мышления учащихся: знание, полученное в готовом, законченном и сформулированном виде, хотя бы и сопровождаемое необходимыми пояснениями, не может пробудить мысль и не ведет к размышлениям. Развитию умственных сил учеников служат аналитическая и генетическая формы. Преимущество генетической формы перед аналитической заключается в том, «что здесь на глазах учащихся знание образуется: видны его исходные точки, процесс его развития, его заключительный период – формулировка». [3,347]

Таким образом, неоспоримым является тот факт, что важнейшие теоретические разработки эффективных методов развивающего обучения содержатся в педагогическом наследии выдающихся русских педагогов К.Д.Ушинского и П.Ф.Каптерева.

По мнению автора данной статьи, научное разрешение проблемы воспроизводящей и творческой деятельности в процессе приобретения ими глубоких и прочных знаний основ наук, умений и навыков возможно лишь на основе постоянного обращения к тому богатому опыту, которым располагает русская дореволюционная педагогическая наука.

Список литературы

1. Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики / Под ред. Днепров Э.Д. и О.Е.Кошелевой. – М., 1986. –177 с.
2. Неровных В.А. Проблема воспитания активности и самостоятельности учащихся в русской педагогике II половины XIX века – М, 1963. –235 с.
3. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. – СПб.: Русская школа, – 1905.-437 с.
4. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. – М.: Педагогика, – 1977. – 127с.
5. Труды Первого Всероссийского съезда учителей./Под ред. Самсонова В.А. и Тулина Г.Г. – СПб., – 1910. –504 с.
6. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. – М: изд. АПН РСФСР, – 1948-1952. – т.8. –525 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Е.С. Слюсарева, О.Ю. Шеховцова
г. Ставрополь

Интерес творчески работающих педагогов образовательных учреждений к методу проектов существует наряду с потребностью в знаниях об основах инновации. Основанный на заинтересованности, самостоятельной инициативе и свободном выборе пути разрешения смоделированной проблемной ситуации метод проектов позволяет сделать интересным сам процесс и способ познания действительности.

Для выявления характеристик метода проектов сопоставим определения различных исследователей.

Е.С. Полат отмечает практикоориентированный характер проектной деятельности. Метод проектов характеризуется ученым как предполагающий «не только наличие либо субъективно, либо социально значимой для ребенка проблемы, не просто ее исследование, поиск путей решения, но и практическое воплощение полученных результатов в том или ином продукте деятельности, осознание им, где и как можно применить полученные знания» [3].

Исследователь Н.Ю. Пахомова рассматривает метод, исходя из коллективного характера деятельности, и определяет его как совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, и направленную на достижение общего результата деятельности [2].

На основе экспериментальных исследований педагог-экспериментатор Н.П. Кирилова определяет метод проектов как способ формирования предпосылок теоретического мышления, речи ребенка.

Т.А. Данилова отмечает интегрированный характер метода и делает акцент на воспитании свободной творческой личности ребенка, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности [4].

На основе анализа приведенных определений выделим основные характеристики метода.

Метод проектов:

- 1) является методом проблем, он всегда предполагает решение какой-либо социально и (или) личностно значимой проблемы;
- 2) предполагает поиск и усвоение информации, практическое воплощение полученного знания в том или ином продукте деятельности;
- 3) характеризуется интеграцией знаний, умений из различных областей науки, техники, творческих областей;
- 4) всегда ориентирован на самостоятельную деятельность детей;
- 5) характеризуется как индивидуальная, чаще коллективная деятельность участников проекта;
- 6) предполагает владение определенными интеллектуальными умениями: анализа, синтеза, мысленного эксперимента, прогнозирования и др.;
- 7) является средством формирования проектных и специальных умений.

К числу проектных Н.Ю. Пахомова относит следующие умения: проблематизацию, целеполагание, планирование, рефлексия и самоанализ [2].

В качестве специальных умений исследователь выделяет:

- мыследеятельностные: выдвижение идеи (мозговой штурм), проблематизация, целеполагание и формулирование задачи, выдвижение гипотезы, постановка вопроса (поиск гипотезы), формулировка предположения (гипотезы), обоснованный выбор способа или метода, пути в деятельности, планирование своей деятельности, самоанализ, рефлексия;
- презентационные: построение устного доклада (сообщения) о проделанной работе, выбор способов и форм наглядной презентации (продукта) результатов деятельности, изготовление предметов наглядности, подготовка письменного отчета о проделанной работе;
- коммуникативные: слушать и понимать других, выражать себя, находить компромисс, взаимодействовать внутри группы, находить консенсус;
- поисковые: находить информацию по каталогам, проводить контекстный поиск, в гипертексте, в Интернет, формулирование ключевых слов;
- информационные: структурирование информации, выделение главного, прием и передача информации, представление в различных формах, упорядоченное хранение и поиск;
- проведение инструментального эксперимента: организация рабочего места, подбор необходимого оборудования, подбор и приготовление материалов (реактивов), проведение собственно эксперимента, наблюдение хода эксперимента, измерение параметров, осмысление полученных результатов.

Исходя из выявленных характеристик, сформулируем основные образовательные задачи, решаемые в проектной деятельности:

- научить самостоятельно конструировать свои знания;
- научить предвидеть минипроблемы, которые предстоит при этом решить;
- сформировать умение ориентироваться в информационном пространстве;
- сформировать навыки проведения исследований;
- сформировать навыки работы и делового общения в группе;

- научить самостоятельному достижению намеченной цели;
- сформировать навыки передачи и презентации полученных знаний и опыта, навыки рефлексии.

Особенно ценным, с нашей точки зрения, является педагогическое сопровождение ребенка в его активной творческо-познавательной деятельности, обеспечивающее его интеграцию в окружающий мир на основе развития субъектной позиции ребенка.

Для рациональной организации работы следует учитывать следующие типологические признаки проекта:

- 1) доминирующая деятельность (игровая, исследовательская, творческая, информационная, практико-ориентированная, поисковая, ролевая, т.д.);
- 2) продолжительность проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный);
- 3) предметно-содержательная область (монопроект в рамках одной области знания: экологический, телекоммуникационный, филологический, политехнический, экономический, художественный и т.д.; межпредметный проект);
- 4) количество участников (индивидуальный, парный, групповой);
- 5) форма представления, защиты (пленарный, стендовый, т.д.);
- 6) характер координации проекта (непосредственный/жесткий, скрытый/гибкий);
- 7) характер контактов (среди детей одной группы, класса, ДОУ, школы, города, страны).

В реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов.

При этом в литературе мы можем встретить различные правила, требования и условия осуществления проектов. Например, Е.С.Полат формулирует следующие основные требования к использованию метода проектов [3].

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи), требующей интегрированного знания исследовательского поиска для ее решения.
2. Практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха и т.д.).
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время.
4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей).
5. Использование исследовательских методов, что предполагает:
 - * определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования;
 - * выдвижение гипотез решения поставленных задач;
 - * обсуждение методов исследования (анализ информации, фактов, статистические методы, экспериментальные, наблюдения и т.д.);

- * обсуждение вариантов оформления конечных результатов (презентация, ролевая игра, видеоклип, доклад, пр.);
- * сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- * подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- * выводы, выдвижение новых проблем исследования [3].

Таким образом, метод проектов обеспечивает целостность развития личности ребенка посредством интеграции направлений развития (социально-личностного, познавательно-речевого, художественно-эстетического, физического). Проектное обучение раздвигает узкие рамки занятий по отдельным методикам, позволяет получить комплексные знания. Через объединение различных областей знаний у ребенка формируется целостное видение картины окружающего мира.

Список литературы

1. Евдокимова Е.С. Проект как мотивация к познанию// Дошкольное воспитание. – 2003. – № 3.
2. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение – что это?// Методист. – 2004. – № 1.
3. Полат Е.С. Метод проектов: типология и структура// Лицейское и гимназическое образование. – 2002. – № 9.
4. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: Пособие для руководителей и практических работников ДОУ / Авт.-сост.: Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б.Зуйкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВА НРАВСТВЕННОГО ДОЛЖЕНСТОВАНИЯ РЕБЕНКА

А.А. Сляднев
г. Ставрополь

До недавнего времени на первом плане морального вектора «человек-общество» стояло социальное долженствование, основанное на абсолютном 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 роковой 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 мо-

мента 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 проявляются 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 ничему 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 долгоженствования ребенка – гуманный способ поддержки его жизнедеятельности и развития.

Список литературы

1. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. – М.: Логос, 2001.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

М.В. Смагина

г. Ставрополь

Современное российское общество характеризуется высокой степенью напряженности семейных отношений, которые являются последствиями пережитых экономических реформ, сложных демографических процессов, социальных репрессий, безработицей и криминализацией в социуме.

Данная ситуация в обществе напрямую влияет на самочувствие подрастающего поколения, на его ценности и моральные установки, под влиянием трансформирующейся современной семьи, которая деформирует свои основные функции, как высоконравственного, ценностного, надежного ядра.

В исследовании В.Г. Канкина российская неблагополучная семья определяется как «устойчивый комплекс функциональных нарушений, являющийся результатом взаимного наложения двух групп социальных факторов. Цивилизационные факторы институционального кризиса семьи, общие для современной западной культуры, включают в себя долговременные тенденции социокультурного развития в сторону детрадиционализации семейного уклада и быта, эмансипации женщины и распада патриархальных семейных ценностей, переструктурирования семейных ролей и приоритетов. Социетальные факторы заключаются в специфике состояния пореформенного российского общества и его институтов, сопряженного с низким уровнем жизни, жилищной проблемой, ростом социального риска, отсутствием сбалансированной демографической политики и социальной поддержки семьи [1].

Существуют определенные типы семей, предрасположенные к проявлению неблагополучия. В книге «Как быть родителями: о психологии родительской любви» А.С. Спиваковская выделила следующие типы неблагополучных семей и дала подробный анализ необдуманного воспитательного воздействия на детей в них:

«Семья – санаторий». Мелочная опека, жесткий контроль и чрезмерная защита от мнимых опасностей. В результате – чрезмерные перегрузки нервной системы ребенка, при которых возникают нервные срывы, формируются эмоциональные особенности по типу повышенной чувствительности, раздражительности. При повышенном контроле и опеке у детей усиливаются реакции протеста, повышается агрессивность и появляется желание решительного изменения ситуации.

«Семья – крепость». Родители стараются поступать подчеркнуто правильно, излишне принципиально. Это ведет к повышенной неуверенности ребенка в себе, безынициативности. Во многих случаях фиксируется концентрация внимания ребенка на собственных внутренних переживаниях, что приводит к его психологической изоляции, вызывает трудности общения со сверстниками. «Семья – крепость» обычно приводит ребенка к постоянному внутриличностному конфликту, следовательно, к перенапряжению нервной системы и повышенному риску невротических заболеваний.

«Семья – третий лишний». В такой семье эмоционально преувеличенно значимыми являются супружеские отношения, а ребенку родители склонны внушать чувство неполноценности, фиксируя внимание на недостатках и несовершенствах, что опять же порождает у ребенка чувство неуверенности в себе, безынициативность, мучительные переживания собственной неполноценности при усиленной зависимости, подчиненности родителям. У таких детей часто возникают опасения за жизнь и здоровье родителей, они с трудом переносят разлуку с ними и с трудом находят контакт с окружающими. Полученные в ходе экспериментальных исследований и наблюдений данные о характере взаимоотношений родителей и детей подтвердили наличие разных, часто противоположных типов семейного взаимодействия [4, с.14]:

- положительные взаимоотношения (19,7%) характеризуются устойчивым эмоциональным контактом между детьми и родителями, почти полным отсутствием конфликтов;

- амбивалентный тип взаимоотношений (56,1%) отличается противоречивостью, непоследовательностью, чередованием близких контактов с отчужденностью и конфликтами;

- отрицательные взаимоотношения (24,2%) связаны с частыми и острыми конфликтами, приводящими к полному нарушению эмоционального контакта между родителями и детьми.

Как одним из самых негативных последствий насилия являются проявления девиантного поведения: зависимость, суицидальные попытки, агрессивность и др.

Наиболее известные теории девиации рассматривали О. Конт, Г. де Тард, А. Кетле, Э. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс, Р. Мертон.

Суицидальное поведение является крайней мерой человека, подвергающегося насилию. Нередко дети, пытающиеся бороться с негативной ситуацией в семье, прибегают к подобной мере воздействия на родителей. К сожалению часто данная попытка самоубийства является успешной.

Существенное влияние на решение ребёнка уйти из жизни и таким образом избежать насилия над его личностью или других кажущихся ему неразрешимыми проблем оказывается тип семьи. Так, исследователи суицидального поведения подростков А.Г. Амбрумова и Л. И. Поставалова выделяют следующие типы семей:

Интегративные и дезинтегративные семьи, которые различаются по степени сплоченности. В дезинтегративной семье все члены семьи обособлены друг от друга. В интегративной семье каждый неотделим от семейной группы. Семья может быть и суперинтегрированной, например, неполная семья – мать и ребёнок. В высокоинтегрированных семьях ребёнок теряет чувство автономности, и потеря одного из членов семьи или боязнь этой потери могут делать жизнь ребёнка невыносимой.

Гармоничные и дисгармоничные семьи различаются по степени психологического и ценностно-ориентационного соответствия между членами семьи. Если ценностные ориентации не совпадают, то один из членов семьи старается авторитарными методами навязать другим свои нормы, свой стиль поведения, в этом случае возникают суицидоопасные ситуации.

Корпоративные и альтруистические семьи. В альтруистических семьях каждый считает себя ответственным за благополучие остальных. В корпоративных семьях общение строится на договорных началах. Каждый выполняет свои функции при условии, что остальные также выполняют свои. В этих семьях, по сравнению с альтруистическими, более возможен суицид подростка, особенно если он является «помехой» для остальных членов семьи.

Открытые и закрытые семьи. В открытых семьях связи с внешним миром очень многообразны, и члены семьи стараются расширить их. В закрытых же, наоборот, связь с внешним миром ограничена, поэтому они являются суицидально более опасными, нежели открытые семьи.

Гибкие и консервативные семьи. Гибкие семьи обладают способностью быстро адаптироваться к изменяющимся внешним условиям, консервативные семьи такой способностью не обладают. Предположим, что в силу каких-то внешних условий подросток оказался вовлеченным в конфликт, например, с учителем. Он ждет от семьи помощи, а она же помочь ему ничем не может, в её практике не было таких случаев. И чаще всего под давлением школы семья встает на сторону учителя. Ребёнок, оказавшись в состоянии социальной изоляции, может совершить самоубийство.

Авторитарные и демократические семьи. В авторитарных семьях власть находится в руках одного члена семьи, от которого зависит принятие решения. Грубый нажим со стороны властного родителя может вызвать у подростка протест и привести к суициду. В демократических же семьях существует равенство в принятии решения. В них гораздо реже можно встретить попытки самоубийства.

Дети, подвергшиеся злоупотреблению и пренебрежению, представляют широкое разнообразие проблем и вариантов развития. Нет однородного или стандартного описания ребёнка-жертвы плохого обращения.

Жестокое обращение представляет значительный фактор риска возникновения неблагоприятных последствий в развитии ребёнка, тем не менее, оно связано с разнообразными психопатологическими расстройствами. Даже в пределах какого-либо определённого типа плохого обращения не существует стандартных признаков нарушений приспособления или психопатологии у таких детей [3].

Дж. Белски предположил, что плохое обращение с ребёнком более вероятно, когда существует совместное влияние на четырёх различных уровнях: психологические особенности родителей, семейная обстановка и её развитие, непосредственное социальное окружение членов семьи, отношение общества в данный момент к фактам дурного обращения с ребёнком.

Таким образом, плохое обращение с ребёнком может рассматриваться как одна из нескольких переменных, могущих способствовать различным последствиям в развитии. Клиницисты и исследователи должны постоянно учитывать сложность связи между жестоким обращением с ребёнком и его последствиями. Принимая во внимание влияние различных переменных, можно отметить существование множества путей к адаптивным и неадаптивным результатам в развитии. Терапевтические вмешательства так же могут быть направлены на большое количество различных целей или переменных. История дурного обращения с ребёнком хотя и является значительным фактором риска возникновения многих серьёзных эмоциональных проблем, но не обязательно обрекает индивида на подобную судьбу.

Точка зрения, согласно которой не каждый ребёнок при воздействии на него отрицательных обстоятельств, становится их жертвой, хорошо представлено в литературе. Исследование таких «эластичных» детей показали, что 1/3 детей контрольной группы, переживших родовой стресс, бедность, дурное обращение, психопатологию родителей и распад семьи, стали в результате своего развития компетентными и хорошо приспособленными молодыми взрослыми. М. Раттер утверждает, что примерно у половины детей, подвергавшихся жестокому обращению и неблагоприятному влиянию, не развивается психопатологических симптомов [2,с.32].

Отметим эти регулирующие переменные, которые были дифференцированы на три широких круга факторов:

1. Индивидуальные факторы – переменные, принадлежащие конкретному ребёнку;
2. Семейные факторы – переменные, относящиеся к семьям этих детей;
3. Факторы окружения – переменные в более широкой окружающей культурной среде [5].

В последующем Р. Малиновский – Раммелл и Д. Дж. Хэнсен добавили ещё 4 переменную «характеристики плохого обращения» (переменные, связанные с фактом насилия), которые должны рассматриваться в любой модели, связанной с изучением воздействием плохого обращения на развитие ребёнка.

Проблема жестокого обращения с детьми в семье имеет многомерную природу. Это обуславливает необходимость комплексного подхода к решению проблемы. Ключ к эффективности такой комплексной помощи лежит в ее координации, которую целесообразно возлагать на социальные службы. Необходимо помнить, что, исследуя каждый отдельный случай, мы сталкиваемся с противоречием между правом ребенка на защиту и правом семьи на неприкосновенность частной жизни. Необходимо фокусироваться не на расследовании, а на помощи ребенку. Важной частью профилактики является работа с общественным сознанием, как в группе родителей, так и среди профессионалов (учителей, социальных работников и др.), связанных с воспитанием детей.

Список литературы

1. Канкин Вадим Георгиевич. Неблагополучная семья в социальном контексте современной России: Дис. канд. социол. наук: 22.00.04: Краснодар, 2005. – 137 с.
2. Программа правовых инициатив для стран Центральной и Восточной Европы Американской Ассоциации юристов. Материалы по проблемам домашнего насилия. – Россия, 1998. – С 32.
3. Руководство по предупреждению насилия над детьми: Учебное пособие для психологов, детских психиатров, психотерапевтов, студентов педагогических вузов / Под ред. Н. К. Асановой. – М.: Владос, 1997. – 512с.
4. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. – М.: Владос, 2001. – 256с.
5. Стратегии борьбы с насилием в семье. Справочное руководство – Нью-Йорк: ООН, 1998. – 127с.

ПРИБОЩЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ К КУЛЬТУРЕ НАРОДА В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ

И.А. Талышева, В.В. Павлова
г. Лениногорск

Приобщение к культуре, как основе патриотического воспитания школьников – процесс, в ходе которого люди учатся и усваивают общепринятые в их родной культуре нормы поведения и манеры, основы национальной культуры. Таким образом, народное искусство и культура не только проникает в жизнь учащегося, но и формирует его патриотическое и нравственное чувство. Знакомство с культурой других народов, сравнение и обмен культурными ценностями всегда выступали движущими и обогащающими факторами в развитии культуры. Изучение нескольких культур не должно ограничиваться показом элементов различных национальностей, а должно осуществляться через взаимодополнение, выявление их сходства и различия, общих истоков, корней.

Именно поэтому, сравнивая культуру и искусство разных народов и находя общие элементы, учащиеся шире и глубже воспринимают наци-

ональную культуру собственного народа и в последующем способны не просто пассивно созерцать национальную культуру, не только помнить и ничего не предпринимать, но и внести в нее свой вклад.

Владеть исторической памятью значит сохранять преемственность поколений. Музеи – драгоценные кладовые памятников человеческой культуры, задача которых – воздействовать на умы и сердца людей. Школьный музей предоставляет большие возможности для решения этой задачи.

Ценность и актуальность работы в школьных музеях трудно переоценить, так как в связи с реформированием современного российского общества воспитание школьников на традициях культуры и истории родного края должно быть главным направлением при обновлении содержания и организации воспитательного процесса.

Школьный музей – это не просто собирание памятников (хотя без этого нельзя обойтись), это не только создание экспозиций (хотя без них музей немислим), а это еще и многогранная деятельность, направленная на повышение образования, нравственное воспитание и формирование исторического сознания, что может быть достигнуто с помощью различных форм музейной деятельности, в том числе массовой научно-просветительной работы.

Этнографическо-краеведческий музей муниципального образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №13» города Лениногорска Республики Татарстан имеет большое учебно-воспитательное значение. Профилем музея является этнографическое краеведение. Основателем и руководителем музея является автор данного работы. Разделами экспозиций музея являются:

- история основания школы;
- историческое наследие народов Поволжья;
- нумизматика в истории и географии;
- экспозиция о Великой Отечественной войне 1941-1945гг. «Их подвиг прекрасен и свят».

Музейная работа в школе тесно переплетается с краеведческой, экскурсионной, историко-патриотической и с предметным обучением. Будучи результатом совместного коллективного труда учащихся и учителей, музей своей деятельностью способствует улучшению патриотического воспитания учащихся на традициях народной культуры. В нем все предназначено для учащихся и в основном собрано и сделано их руками. Экспонаты в школьном музее, его фонд – это и учебно-наглядные пособия для уроков. Например, на уроках технологии ребята, посещая музей, могут видеть изделия быта из дерева, сделанные руками предков много лет назад, увидеть ткани, которые, спустя много лет, сохранили прочность и яркость красок. На уроках искусства учащиеся могут увидеть красоту орнамента татарских и русских вышивок, живописные узоры на старинной посуде. Для оформления тематических выставок в школьной библиотеке используются татарские полотенца и тюбетейки, солдатские каска и китель.

Работа музея направлена на создание условий для изучения учащимися традиций своего народа. Одна из его задач – показать подлинную

культуру в ее реальном бытовании. Совместно с учащимися своими руками мы воссоздали интерьер татарской избы начала XX века и красный угол русской семьи того же периода. У нас экспонируется одежда народов Поволжья. Эти разделы притягивают взоры посетителей. Ведь интересно знать, как жили наши предки.

Для формирования единого краеведческого информационно-образовательного пространства в школе разработана программа кружка «Краеведение», направленная на сотрудничество учителей, музея и библиотеки школы. Наша задача – передать будущим поколениям завещанное нам на вечные времена духовное наследие патриотических традиций. Данная программа предусматривает не только получение краеведческих знаний, но и самостоятельное изучение родного края, выполнение дополнительных домашних заданий, а именно: подготовку докладов, рефератов, сообщений. В рамках программы учащиеся начальных классов приобщаются к миру краеведения через познавательные игры о флоре и фауне нашей республики, произведение детских поэтов и писателей народов Поволжья. Учащиеся V-VIII классов охотно отвечают на вопросы, участвуют в конкурсах рисунков, сочинений по истории родного края. С учениками IX-X классов проводятся мероприятия, направленные на углубление знаний и расширение кругозора – панорама творчества и презентации книг местных и региональных писателей.

Этнографическо-краеведческий музей школы и школьная библиотека в МОУ СОШ №13 в области краеведческого образования выступают как единая целостная система с комплексом методов, приемов, средств, направленных на формирование активной гражданской позиции школьников, стимулирование их к учебной деятельности, освоению и углублению краеведческих знаний в процессе самообразования. Просветительская деятельность – предоставление учащимся краеведческой литературы не только на русском, но и на татарском языках, служит удовлетворению естественного интереса граждан к своей истории, культуре, этнографии. *Цель* данной работы – освоение подрастающим поколением национальной культуры, духовности своего народа, создание условий для реального осуществления образования и воспитания на родном языке. *Задачи*, которые являются первоочередными в этой работе:

1. нести ученикам радость познания, содействовать духовному развитию личности, воспитывать в них уважение к книге, источнику знаний и прогресса;

2. воспитывать любовь к своему родному краю, чувство гордости за своих земляков, уважение к прошлому и настоящему родины.

В настоящее время идет работа по созданию базы данных электронного каталога по статьям из региональной и федеральной периодической печати, творческим работам учащихся, ксерокопиям материалов, отсутствующим в библиотеке по краеведческой тематике. Электронный каталог должен стать настольным изданием, воспитывающим в читателях неравнодушное отношение к родному краю, формирующим гражданское самосознание.

Ребята в школе с увлечением изучают традиции родного края, учатся любить свой дом, свою Родину. Эта тема очень важна, ведь знание культуры предков, их духовного и материального мира воспитывает патриотизм у молодого поколения. Кроме того, изучение прошлого родной земли играет важную роль в просвещении молодежи.

Примером такой работы служит проведение школьного фестиваля национальных культур «Радуга друзей!», где учащиеся представляли культуру различных народов. Ими были подготовлены художественные номера самодеятельности и представлены выставки с предметами народных промыслов и блюдами национальной кухни. Результатом такого интереса к многообразию традиций и обычаев различных культур стали работы, подготовленные нашими ребятами: «Чувашские праздники» – работа учащихся 9 классов, «Азербайджан-Родина моя» – учащихся 7 класса, «Мой любимый Татарстан» – учащихся 2-4 классов.

В рамках акции «Моя улица», которая проводилась совместно с учителем истории Г.Р. Миндрахмановой, ребята готовили работы на тему «Гордое имя», где писали о людях, чьими именами названы улицы поселка Геофизика и железнодорожной станции Письмянка. Нам, действительно, есть чем гордиться – это улица, названная в честь участника Великой отечественной войны, Героя Советского Союза, уроженца села Сходнево-Чертанла Лениногорского района Евстафия Григорьевича Яковлева. Интересной была признана работа об уроженце села Сугушла, летчике – штурмовике, Герое Советского Союза Мисбахе Халиулловиче Халиуллине.

На базе музейных экспозиций с учащимися проводятся занятия по следующим темам: «Историческое наследие народов Поволжья», «Обычаи и праздники народов», «Великая Отечественная война 1941-1945 гг.», «Их подвиг прекрасен и свят», «Нумизматика в истории и географии», а также интегрированные уроки по истории и мировой художественной культуре, изобразительному искусству, литературе и русскому языку.

Экскурсии, беседы и встречи в нашем музее имеют огромное значение для художественного, нравственного и патриотического воспитания учащихся. Записи в книге отзывов – это тоже история, и нам очень дороги пожелания и напутствия наших друзей и гостей. В будущем у нас много планов – сбор материала для экспозиции «Наше наследие», новые встречи, выставки и организация научно-исследовательской работы в музее.

В такой ситуации экспонаты музея – это его гордость, это предмет, который говорит о культуре народа, о подвигах представителей этого народа больше, чем рассказ или книга. Основная работа музея – пропаганда культурных и трудовых традиций народа. Они помогают расширять знания школьников об историческом прошлом и настоящем нашей Родины, воспитывать патриотизм и чувства уважения к ее истории.

Школьные музеи всегда были и остаются главной базой овладения краеведческими представлениями и навыками, это важная составная

часть регионального компонента учебного плана школ и учреждений дополнительного образования детей.

В патриотическом воспитании учащихся важное значение имеет школьный музей, который рассчитан на учащихся. Дети – будущее нашего общества. Если мы хотим вырастить достойных граждан, патриотов Отечества, мы должны воспитать в наших детях духовно-нравственный стержень. Сегодня как никогда ясно, что без воспитания патриотизма у подрастающего поколения ни в экономике, ни в культуре, ни в образовании мы не сможем уверенно двигаться вперед. С раннего возраста человек начинает осознавать себя частицей своей семьи, своей нации, своей Родины. Школьный музей вносит достойную лепту в воспитание патриотизма учащихся и помогает воспитать в наших детях чувство достоинства и гордости, ответственности и надежды, раскрывает истинные ценности семьи, нации и Родины.

Много сложностей, много нерешённых вопросов в работе этнографическо-краеведческого музея, но если в школе работает команда единомышленников, будет и результат. Поле деятельности учителей и учащихся в этом направлении огромно. Это означает, что нам, россиянам, исключительно важно, каким будет человек будущего, в какой мере он освоит две важные социальные роли – роль гражданина и роль патриота. Нам есть чем гордиться, есть о чем рассказывать детям. Тем более, что арсенал форм и методов работы в этом направлении велик, и не стоит им пренебрегать. На школьный музей возложена важная функция – быть сокровищницей памяти о славном прошлом, обо всем, что достойно внимания нынешних и будущих поколений для тех, кто с уважением относится к прошлому и бережно к настоящему.

Список литературы

1. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. -М., 2000.
2. Маргынова М.Ю. Межкультурное общение. -М., 2004.

РАБОТА ДЕТСКИХ И ПОДРОСТКОВЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ШКОЛЕ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ УЧАЩИХСЯ

И.А. Талышева, Г.А. Шевцова
г. Лениногорск

Известно, что профессиональная ориентация – это сложный динамический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развитию и самореализации духовных и физических возможностей, формирования адекватных им профессиональных планов и намерений, реалистичного образа себя как профессионала. Социально-экономические изменения, произошедшие в нашей стране, привели к тому, что профессиональное

самоопределение старшеклассников стало происходить в иных условиях, в сравнении с тем, как это было раньше. Ликвидация кабинетов профориентации, распад связей с предприятиями – все это, конечно же, отразилось на уровне и качестве профориентационной работы со старшеклассниками и привело к тому, что профессиональное самоопределение выпускников школ стало происходить зачастую стихийно.

Необходимость и важность осуществления профориентационной работы с подростками и старшими школьниками подтверждается и данными социологических опросов, проводимых Центром социологических исследований Минобразования России. Согласно этим исследованиям профессиональное самоопределение школьников начинается уже в 8-м классе и достигает своего пика в 9-м классе. Кроме того, примерно 70-75% учащихся уже к концу 9-го класса определяют с выбором возможной сферы профессиональной деятельности. А к 15-16 годам у большинства учащихся складывается ориентация на сферу будущей профессиональной деятельности.

Одним из путей решения обозначенных правительством задач по корректированию и, даже в некоторой степени, реанимированию профориентационной работы в общеобразовательных учреждениях является формирование мотивационной сферы школьников. При этом следует отметить, что формирование мотивационной сферы подразумевает не просто формальное овладение моральными ценностями, заключёнными в требованиях общества, нормах и правилах поведения и т.п., а в осознании этих требований, норм и правил.

Профориентация, или профориентационная работа – это комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на оптимизацию процесса трудоустройства в соответствии с желаниями, склонностями и сформированными способностями, а так же с учетом потребностей в специальностях на рынке труда. Широкий аспект профориентационной работы подразумевает ознакомление молодых людей, ещё не сделавших свой выбор, с миром профессий. В этом плане данная работа призвана решать комплекс следующих *задач*:

- ознакомление детей и подростков с миром профессий;
- изучение их интересов, способностей, склонностей и мотивов деятельности;
- ознакомление учащихся с правилами выбора профессии;
- мотивация размышлений старшеклассников о своем профессиональном будущем.

Следовательно, можно констатировать, что объектом профориентационной деятельности будет являться процесс социально-профессионального самоопределения человека.

Профессиональное самоопределение любого человека начинается в его детстве. Именно тогда, в детской игре, ребенок принимает на себя разные профессиональные роли, и проигрывает связанное с ним поведение. Завершение профессионального самоопределения приходит на период ранней юности. Здесь молодому человеку необходимо принять

решение, которое будет определять всю его дальнейшую жизнь. Следовательно, профессиональное самоопределение – это некоторый процесс развития личности, который оказывается под целенаправленным влиянием семьи, школы, общественных организаций, а также литературы, искусства и т.д.

Детские и подростковые объединения по интересам – это одна из форм организации детской и подростковой самостоятельности, их социальной активности и самореализации. Кроме того, детские и подростковые объединения подразумевают наличие особой педагогически организованной среды жизнедеятельности школьника, педагогически преобразованного социума. Такое определение предназначения детских и подростковых объединений позволяет рассматривать их и как возможное звено профориентационной системы образовательного учреждения.

В рамках раскрываемой нами проблемы рассмотрим деятельность детских и подростковых общественных объединений ОПП, ЮИД, ДЮП с позиции профориентационной деятельности.

Итак, детские и подростковые общественные объединения ОПП, ЮИД, ДЮП позволяют интегрировать процесс развития личности средствами обучения, воспитания, социализации, самовоспитания, самообразования, самореализации. Наряду с этим они представляют собой разумно организованный досуг школьников, в котором подросток реально может проявить себя как субъект деятельности в различных статусах, ролях, позициях (от рядового, заинтересованного, ответственного участника до лидера-организатора). Участие школьника в деятельности детских и подростковых общественных объединениях ОПП, ЮИД, ДЮП предоставляет ему возможность быть задействованным в индивидуальной и коллективной, исполнительской и творческой деятельности, проявляя при этом свою гражданскую позицию (пусть в стадии зарождения).

Возникновение детских общественных объединений в целом, и детских объединений ОПП, ЮИД, ДЮП, в частности, происходит, как правило, по инициативе ребят, в результате их стремления заниматься в кружках, секциях, клубах, участвовать в жизни своего района, города, помогать отдельным жителям, а также предприятиям, учреждениям и т.д. Однако нельзя списывать со счета и конкретные программы (федерального, регионального, местного значения), предлагаемые детям и регламентирующие деятельность данных детских объединений. Основной идеей таковых программ является развитие активности и самостоятельности подрастающего поколения. Здесь же провозглашаются принципы, на которых должна базироваться деятельность детских и подростковых общественных объединений.

Говоря об эффективности профориентационной деятельности учащихся в школьных отрядах, следует озвучить ряд обязательных педагогических требований:

- деятельность школьных отрядов должна иметь общественную направленность, как по целям, так и по результатам труда учащихся, и практическую ценность для окружающих людей;

- в деятельности школьных отрядов должна прослеживаться тесная связь учебы с практикой;

- целесообразно вовлекать всех учащихся в деятельность школьных отрядов с целью создания у каждого подростка положительных эмоциональных переживаний от совместной и общественно значимой деятельности.

Вся профориентационная работа в разрезе деятельности школьных отрядов (ОПП, ЮИД, ДЮП) состоит из нескольких **компонентов**. Это:

- формирование профессионального опыта и профессиональной направленности учеников;

- ознакомление с профессиями, профессиональными учебными заведениями (профессиональная информация), тем самым содействие формированию у подростков мотивов выбора профессии;

- организация практической деятельности в соответствии с направленностью школьных отрядов, с требованиями избранной профессии (профессиональная активизация), с особенностями учеников;

- консультационная помощь ученикам при профессиональном самоопределении;

- изучение личности ученика;

- управление мотивацией выбора профессии.

- работа педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов-организаторов и учителей по профориентации учащихся;

- проверка успехов ученика в избранной профессии.

При проведении занятий в рамках реализуемой программы, регламентирующей деятельность школьных отрядов (ОПП, ЮИД, ДЮП) используются различные формы и методы работы:

- игровые процедуры, которые моделируют определенные ситуации, актуализируют проживание некоторых феноменов внутреннего мира человека и дают возможность наблюдать их «здесь и сейчас»;

- работа с научными и публицистическими текстами (самостоятельное чтение и организация понимания через обсуждение в группах);

- дискуссии, беседы, групповая работа, интерактивные лекции;

- профориентационные игры;

- проблемно-игровые и учебно-профессиональные ситуации;

- проведение диагностических методик с последующим обсуждением результатов;

- индивидуальные задания даются для углубления знаний из отдельных вопросов с целью повышения заинтересованности учеников к определенным областям знаний, расширения представлений, о возможностях использования своих способностей и наклонных;

- проводятся конкурсы «Лучший в профессии», соревнование широко используется при организации внеклассной работы. Их целью являются выявления учеников, которые имеют наклонности и способности к определенной профессии. Такие конкурсы активизируют познавательную деятельность школьников на уроках и во внеурочное время, уг-

лубляют их знание, совершенствуют умение и навыки, как общего, так и профессионального, характера, развивают у них профессиональные интересы и стимулируют творческий потенциал;

- проводятся интересные программы, посвященные рассмотрению определенных категорий профессии;

- подготовка рефератов, альбомов, фотомонтажей, о профессиях способствует расширению знаний о профессиях, где ученикам самим приходится подбирать необходимый материал.

Деятельностью школьных отрядов (ОПП, ЮИД, ДЮП) предусмотрено реализация трех основных направлений:

- знакомство подростков со специальностями своего профиля, развитие их способностей и интересов путем углубления знаний, умений, навыков;

- опора на современные достижения в области науки, техники, искусства, раскрытие перспектив научных исследований и их значение для общества;

- выявление возможностей учеников с учетом их физического и психического состояния.

Профориентационное образование посредством школьных отрядов (ОПП, ЮИД, ДЮП) не сводится к передаче готовых знаний и вооружению решениями на все случаи жизни, а, наоборот, создает условия для формирования способностей к быстрому и максимально полному ориентированию в постоянно меняющихся обстоятельствах. Вовлечение подростков в школьные отряды (ОПП, ЮИД, ДЮП) сопровождается профориентационным просветительством. Действенной формой просветительства являются тематические вечера. При этом значимыми являются не только сами вечера, но и подготовка к ним, которая оказывает большое воспитательное влияние на учеников, формирует в них ответственность, навыки самостоятельной работы.

Кроме того, в рамках профориентационного просветительства могут быть использованы не только массовые, но и групповые, и индивидуальные формы работы.

Итак, к массовым формам работы помимо тематических вечеров, можно отнести встречи со специалистами, конференции, конкурсы, выставки, олимпиады и т.п.

К групповым формам работы относят беседы, экскурсии, секции, факультативы.

И, наконец, индивидуальные формы – это подготовка рефератов, докладов, сообщений, коллекционирование, самостоятельные занятия.

Все эти формы работы носят побудительный характер. Они вызывают познавательный интерес у подростков к профессиональной деятельности, а также способствуют формированию социальных установок, и вместе с тем профессиональному самоопределению.

Рассмотрим несколько примеров практической деятельности школьных отрядов в рамках профориентационной деятельности.

Итак, отряд юных инспекторов движения «Светофорик». Направлением деятельности данного отряда работа по пропаганде изучения Пра-

вил дорожного движения в целях предупреждения детского дорожно-транспортного травматизма. Для организации деятельности юных инспекторов движения в школе имеются учебная площадка по изучению Правил дорожного движения, обучающие стенды, разметка перекрестка и т.п. Деятельность школьного отряда ЮИД ведется под патронажем инспекторов ГИБДД города. Инспекторы ГИБДД оказывают посильную методическую помощь в проведении лекций, бесед с детьми о ПДД, а также в проведении учебных и тренажерных занятий на учебной площадке по изучению Правил дорожного движения.

Деятельность школьного отряда ДЮП «Горячие головы» направлена на формирование знаний и безопасного поведения во время пожаров, овладение основами пожарного дела, умениями и навыками по предупреждению и тушению пожаров, оказанию первой помощи пострадавшим при пожаре. Подростки знакомятся с правилами техники безопасности при пожаре, изучают правила эвакуации при ЧП, учатся оказывать первую доврачебную помощь пострадавшему в огне.

Работа отряда профилактики правонарушения «РАЗУМ» направлена на развитие правовой грамотности подростков, воспитание уважения к Закону, развитие социальной ответственности, воспитание культуры истинного гражданства России и Республики Татарстан, на формирование у подростков самосознания и ценностного отношения к жизни, а также на воспитание личности, способной принимать решения, наиболее оптимальные в условиях экстремальной ситуации.

О сформированности профессиональных намерений у школьников свидетельствуют результаты бесед с подростками, призовые места в смотрах-конкурсах профессиональной направленности, содержание творческих проектов, презентационный и информационный материал.

Таким образом, целенаправленная и разноплановая работа школьных отрядов ОПП, ЮИД, ДЮП, грамотное построение мероприятий позволяют решать многие проблемы выбора профессии, создают положительные условия для развития творческой самореализации личности подростка на основе социально значимой деятельности. Положительным моментом деятельности работа школьных отрядов ОПП, ЮИД, ДЮП является активное использование различного литературного материала, разнообразного и методологического инструментария, профориентационное образование не сводится к передаче готовых знаний, а обеспечивает вооружение подростков решениями на все случаи жизни. Обучение формирует способности быстро и максимально полно ориентироваться в постоянно меняющихся обстоятельствах.

Список литературы

1. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива //Избр.пед.соч.:В, 3т.М.,1981.Т.3.
2. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников.М.,1980.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ ДО ТРЕХ ЛЕТ

*Е.Ф. Торикова
г. Ставрополь*

Психологическая диагностика предполагает выявление индивидуальных особенностей познавательного, речевого, эмоционально-волевого, личностного развития ребенка.

Педагогическое изучение предусматривает получение о ребенке сведений, раскрывающих знания, умения, навыки, которыми он должен располагать на определенном возрастном этапе.

Психолого-педагогическая диагностика развития ребенка младенческого (от рождения до 1 года) и раннего (от 1 года до 3 лет) возрастов может осуществляться при использовании таких методов, как психолого-педагогическое наблюдение, эксперимент, непосредственная беседа с родителями, а на 3-м году жизни – с ребенком, его воспитателями; анализ работ (рисунков, поделок и др.).

Основой любого рода диагностики, позволяющей получить о ребенке максимальный объем сведений, является целенаправленное наблюдение. Данный метод является основным при изучении психического развития ребенка от рождения до трех лет. Психолого-педагогическое наблюдение должно быть заранее спланированным, целенаправленным и систематическим. Наиболее важно наблюдение за ведущей деятельностью, поскольку именно в рамках ведущей деятельности появляются психологические новообразования того или иного возраста, формируются предпосылки для перехода к новой ведущей деятельности, на новый этап психического развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.). В младенческом возрасте ведущей деятельностью является непосредственно-эмоциональное общение с матерью, в раннем – предметная деятельность. Наблюдение позволяет регистрировать эмоциональные реакции, и, соответственно, изучать мотивационный аспект деятельности ребенка, фиксировать его познавательную активность. Психолого-педагогическое наблюдение позволяет также выявить особенности отношения ребенка к окружающим и к самому себе. Данные, полученные с помощью наблюдения, используются при составлении психолого-педагогической характеристики ребенка.

Определение организационных форм диагностической процедуры, выбор методик и интерпретация результатов психодиагностического обследования, зависит от возраста и предполагаемого уровня психического развития ребенка.

При обследовании важно выявить не только актуальные, но и потенциальные возможности ребенка – «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Это возможно, если ребенку предлагаются задания разной сложности и в ходе их выполнения осуществляется дозированная помощь.

Подбор диагностических заданий для каждого возрастного этапа должен осуществляться строго на научной основе, то есть при обследовании следует использовать те задания, которые могут выявить, стороны психической деятельности, необходимые для выполнения данного задания. Иными словами, используемые методики должны быть валидны. При обработке и интерпретации результатов необходимо осуществлять их качественную и количественную характеристику, при этом система качественно-количественных показателей должна быть стандартизирована, то есть однозначной для всех обследуемых детей.

Для получения информативных и объективных результатов психологического изучения ребенка отмечают Т.А.Добровольская, С.Д. Забрамная, И.Ю.Левченко [2] и др., необходимо соблюдать ряд специальных условий:

- методический аппарат должен быть адекватен целям и гипотезе исследования; так, при осуществлении исследования диагностический инструментарий должен позволять экспериментатору в ходе однократного исследования сделать вывод о соответствии психического развития ребенка возрастной норме;

- важно определить, какие психические функции предполагается изучить при обследовании, – от этого зависит подбор методик и интерпретация результатов;

- подбор экспериментальных заданий нужно производить на основе принципа целостности, так как развернутую психологическую характеристику ребенка, включающую особенности его познавательного и личностного развития, можно получить только в результате использования нескольких методик, дополняющих друг друга;

- при подборе заданий необходимо предусмотреть различную степень трудности их выполнения – это дает возможность оценить уровень актуального и ближайшего развития ребенка;

- задания должны подбираться с учетом возраста ребенка так, чтобы их выполнение было ему доступным и интересным;

- содержание заданий не должно вызывать у ребенка негативных реакций, а, напротив, должно способствовать установлению контакта с ним, что позволяет осуществлять обследование тщательно и получить достоверные результаты;

- количество методик должно быть таким, чтобы обследование ребенка не привело к психическому истощению; необходимо дозировать нагрузку на ребенка с учетом его индивидуальных возможностей.

- для оптимизации процедуры обследования следует продумать порядок предъявления диагностических заданий; некоторые исследователи (А. Анастаси, В.М. Блейхер и др.) считают целесообразным располагать их по степени возрастания сложности – от простого к сложному, другие (И.А. Коробейников, Т.В. Розанова) – чередовать простые и сложные задания для профилактики утомления.

Психодиагностическое изучение ребенка осуществляется в несколько этапов. На первом этапе психолог изучает документацию и собирает

сведения о ребенке путем опроса родителей и педагогов. К началу обследования он должен обладать всеми необходимыми сведениями педагогического, социального характера. Это позволит правильно определить задачи исследования и подготовить необходимый диагностический инструментарий.

Для проведения психологического обследования нужно создать спокойную обстановку. Обследование проводится в отдельной комнате с небольшим количеством предметов, чтобы не отвлекать внимание ребенка. Обследование ребенка раннего возраста проводится за маленьким детским столом или на ковре. Необходимо начинать диагностическую процедуру с заведомо легких для данного ребенка заданий. Психолог должен вести себя спокойно и доброжелательно, внимательно наблюдать за всеми действиями ребенка. Если ребенок допускает ошибки, то психолог оказывает ему помощь, которая предусмотрена в данном задании.

Все результаты наблюдения фиксируются в протоколе: отмечается время выполнения заданий, ошибки, допускаемые ребенком, виды помощи, ее эффективность. При обследовании желательно присутствие матери, особенно в тех случаях, когда ребенок категорически на этом настаивает. После обследования психолог должен обсудить с матерью полученные результаты, ответить на ее вопросы, дать рекомендации. Если по каким-либо причинам ребенок плохо себя ведет, отказывается выполнять задание, то необходимо выяснить причины такого поведения и вызвать его на повторное обследование, которое может проводиться через несколько дней. За эти дни нужно подготовить ребенка к повторной диагностической ситуации, убедить его сотрудничать с психологом. Детей, у которых быстро наступает утомление, также рекомендуют обследовать в два-три приема.

Психодиагностическое обследование ребенка в развитии должно быть системным, т. е. включать в себя изучение всех сторон психики. Так, основной целью психолого-педагогического изучения ребенка младенческого возраста является получение данных, характеризующих:

- познавательные процессы;
- эмоциональную сферу;
- предречевое развитие;
- двигательное развитие.

Для диагностики нервно-психического развития детей первого года жизни можно использовать методику Э. Л. Фрухт [5]. Данная методика позволяет распознать общую картину развития и обратить внимание на некоторые тревожные симптомы отклонения от норм развития, если они есть. Процедура диагностики включает наблюдение и оценку следующих критериев развития:

- зрительные ориентировочные реакции,
- слуховые ориентировочные реакции,
- эмоции и социальное поведение,
- общая двигательная активность,
- моторные реакции, направленные на предмет,
- подготовительные этапы развития активной речи,

- активная речь,
- подготовительные этапы развития понимания речи,
- понимание речи,
- навыки и умения.

Методика Э. Л. Фрухт удобна тем, что предлагает схему наблюдения в соответствии с описанием норм развития, изложенных в хронологической последовательности их проявления.

Для диагностики психофизиологического развития детей младенческого возраста также используют методику, разработанную коллективом авторов: О.В. Баженовой, Л.Т. Журба, Е.М. Мастюковой, И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной [2]. В качестве критериев оценки развития выступают:

- двигательная сфера,
- сенсорные реакции,
- действия с предметами,
- способы взаимодействия со взрослым,
- эмоциональные и голосовые реакции.

Психологическое исследование психического развития ребенка первого года жизни традиционно завершается составлением заключения о его состоянии.

В раннем возрасте необходима диагностика следующих направлений в развитии:

- познавательное;
- эмоционально-волевое;
- предречевое и речевое;
- двигательное.

Основными параметрами оценки познавательной деятельности детей раннего возраста, как отмечает Е.А. Стреблева [3] можно считать:

- принятие задания;
- способы выполнения задания;
- обучаемость в процессе обследования;
- отношение к результату своей деятельности.

В качестве критериев эмоционально-волевого развития детей от года до трех лет Т.Д. Марцинковская [1] рассматривает следующие характеристики:

- контактность,
- внимание,
- фон настроения,
- реакция на поощрение и порицание.

Развитие речи оценивается по следующим критериям:

- понимание речи,
- величина активного словаря,
- фонематический слух.

Критериями двигательного развития Т.Д. Марцинковская [1] определяет:

- статическую и динамическую координацию,
- одновременность движений,
- отчетливость движений,

- тонкие движения пальцев рук,
- артикуляционные движения.

Также необходимо отметить, что важнейшим критерием психического развития в раннем возрасте является освоение ребенком предметной деятельности: орудийных и соотносящих действий.

Диагностический инструментарий развития детей раннего возраста разработан в достаточной степени. Получили широкую известность и используются методики, разработанные Ю.А. Афонькиной, О.В. Баженовой, Л.С. Выготским, Т.Д. Марцинковской, Н.Н. Палагиной, Г.А. Урунтаевой М.В. Хозиевой и многими другими.

Таким образом, ранняя психолого-педагогическая диагностика имеет специфику, определяемую с одной стороны особенностями возрастного психического развития, а с другой – достигнутым уровнем развития научного знания в этой области.

Список литературы

1. Детская практическая психология / Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2000.
2. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
3. Стребелева Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2-3 лет): Ранняя диагностика умственного развития // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – М., 2001. – № 4.
4. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г.А. Урунтаевой. – М.: Просвещение: Владос, 1995.
5. Фрухт Э. Дети – сироты. Консультирование и диагностика. – М., 1998.
6. Хозиева М.В. Практикум по возрастно-психологическому консультированию: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Е.Н. Францева, М.А. Федорова
г.Ставрополь*

Современное образовательное пространство нуждается в инициативных, творческих, активных педагогах, способных к постоянному самообразованию, саморазвитию, поиску новых эффективных способов обучения. Таким образом, основная цель образования на современном этапе заключается в подготовке и поддержке квалифицированных педагогических кадров, настроенных на активное применение полученных те-

оретических знаний, внедрение новых педагогических технологий, знающих потребности молодого поколения и способных быстро адаптироваться к новым социальным требованиям [1].

Участие в экспериментальной деятельности требует от педагога высокого уровня психологической готовности к инновациям и профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность педагога является одним из необходимых компонентов осуществления эффективной экспериментальной деятельности в современных условиях. За основу возьмем определение, основанное на взглядах отечественных педагогов, соответствующее, на наш взгляд, требованиям современного образования к личности педагога. Под профессиональной компетентностью понимается интегральная профессионально-личностная характеристика, выражающая готовность и способность педагога выполнять профессиональные функции, проявляющаяся в характере субъектности, стиле педагогической деятельности и педагогической квалификации, в рациональном использовании цивилизованного опыта по развитию личности обучаемого [3].

Приняв во внимание исследования по проблемам формирования профессиональной компетентности, и определяя педагогическую компетентность как интегральную профессионально-личностную характеристику, мы рассматриваем структуру педагогической компетентности в единстве трех компонентов, включающих критерии:

мотивационно-ценностного (ценностно-смысловой, педагогическая направленность, мотивационный);

когнитивного (педагогическое мышление, уровень теоретических знаний);

операционально-деятельностного (субъектная позиция по отношению к деятельности, сформированность общепедагогических умений, коммуникативный, рефлексивный).

На наш взгляд, модель деятельности учителя в процессе экспериментальной деятельности должна быть определена через элементы учебного процесса: содержание учебного процесса, учебную деятельность (обучение); обучающую деятельность (преподавание).

С этой целью педагоги проходят практическую подготовку через участие в курсах повышения квалификации, моделировании профессиональной деятельности на семинарах, анализе открытых занятий педагогов, индивидуальную методическую работу.

В своей деятельности в условиях эксперимента педагоги опираются на следующие требования к моделированию профессиональной деятельности [2]:

1. Полнота разработанной модели. Комплекс задач и заданий должен достаточно полно охватывать все содержание профессиональной деятельности, т.е. соответствовать основному составу типовых профессиональных задач.

2. Связь с теоретическим учебным материалом. При разработке комплекса задач и заданий место каждой задачи определяется с учетом изу-

чения теоретического материала, информационно обеспечивающего решение задачи.

3. Обобщенность задач. Задачи, входящие в состав модели, должны отражать наиболее существенные стороны профессиональной деятельности и носить обобщенный характер.

4. Типизация задач и учет возможности переноса умений из одной деятельности в другую.

5. Учет типичных затруднений и ошибок специалистов в процессе профессиональной деятельности. Разработка задач и заданий, связанных с вопросами, вызывающими затруднения, готовит учеников к преодолению затруднений, предупреждает возможные ошибки.

6. Выбор целесообразных форм, методов и приемов обучения для решения учебно-производственных задач. Каждому содержанию профессиональной деятельности должен быть найден наиболее целесообразный прием имитации: упражнение, анализ ситуации, решение ситуационной задачи, деловая игра и т.п.

На основе выше перечисленных требований, необходимо строить профессиональную деятельность специалистов, готовых работать в условиях современного образования, требующих компетентных, инициативных, ответственных, успешных педагогических кадров.

Список литературы

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография / Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 1998. – С. 118.

2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Серин // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 9-14.

3. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. – 2003. – №4. – С. 21-31.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

А.Р. Фомина

г. Будённовск

Проблема воспитания в процессе обучения в последние годы обсуждается весьма активно. В условиях становления новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, идет активный процесс поиска моделей образования, которые позволяют сохранить духовно – нравственные и культурно – исторические традиции отечественного образования и воспитания. В связи с этим одним из наиболее актуальных направлений воспитательной деятельности является нравственное воспитание учащихся. В общей системе всестороннего развития человека нравственное воспитание является основным стержнем.

НРАВСТВЕННОСТЬ – это внутренняя духовная жизнь человека и его убеждения. Нравственность всегда основывалась на понятии греха, то есть табу, которое действует внутри человека в соответствии с его собственными убеждениями, совестью даже при отсутствии кого бы то ни было ещё. Ведь воровать, к примеру, не следует не потому, что тебя поймут, а потому, что всё не твоё – табу, вечный запрет без всяких уловок, то есть грех. То же самое касается лжи, пустых клятв, войн, убийств, клеветы, неуважительного отношения к женщине, к старости, к смерти, к общим законам человечества и прочее.

Содержание понятия «нравственное воспитание» включает в себя не только знание индивидом определенного набора норм, но и превращение их в личностные ценности, позволяющие осуществлять саморегуляцию поведения, результатом которой становится общественно значимый моральный выбор, основанный на единстве внешнего поступка и внутренней рефлексии. Именно об этом говорил Н.В.Гоголь: «...нужно напирать на то, чтобы каждый сам себя держал в руках, а не на то, чтобы его держали другие; чтобы он был строже к себе в несколько раз самого закона» [3, с.374].

Тема нравственности неисчерпаема вследствие ее фундаментальности, масштабности, основательности. Перед нравственным человеком никогда не может возникнуть проблемы, как поступить в том или ином случае, что сказать, как сказать и даже как промолчать. Его внутренний стержень, его совесть не позволят совершить подлость, бестактность. Человек нравственный – это душа, душевность, духовность, отзывчивость, способность сострадать, милосердие, мужество, доброта и человечность. Все то, без чего мы получим безнравственного человека, безответственного, ненадежного, бесчестного, жестокого, хитрого и коварного.

Литература – единственный предмет, который обращен не только к уму человека, но, прежде всего, к сердцу. Изучая литературу, студенты получают представление не только об обычаях и традициях, но и о нравственных и духовных качествах, присущих людям. Среди предметов гуманитарного цикла русская литература является одним из наиболее важных предметов учебного плана с точки зрения её воспитательных возможностей: она наиболее полно развивает и формирует духовную, культурную и социальную сферы личности. «Воспитание нравственности?... – пишет А.Г.Нелькин. – Если речь идёт о заповедях «не убий», «не укради», «возлюби ближнего своего», то религия лучше приспособлена для внушения этих правил, чем искусство. Искусство само по себе есть искушение, и грань добра и зла в художественном тексте бывает слишком тонкой. Да и непонятно, почему воспитание народной нравственности должно быть возложено на учителей литературы, наделённых ровно теми же привычками, страстями и пороками, что и прочие люди на земле» [2]. Но если все люди порочны, то кому же воспитывать молодое поколение? Дело идет о нашем будущем, будущем всей культуры нашей и будущем народа. Культура народа, его понятия о прекрасном, о добре и зле, о нравственности, отшлифованные столетиями, наполненные по капле свершениями гениев из народа, – только они

определяют его лицо, его мощь духовную и, в итоге, жизнеспособность. Духовные ценности нетленны, передаются от поколения поколению. Соприкасаясь с прекрасным, с литературой, человек становится чище, возвышеннее, духовнее. И именно учитель литературы помогает найти истинный духовный путь.

Настоящая литература – это и память, и воспитательная учеба постоянно, и удовольствие. Без памяти человек перестает быть человеком. Без всеохватной воспитательной учебы не будет нравственного человека. В процессе восприятия художественного произведения учащийся имеет возможность усваивать сложные мировоззренческие понятия о месте человека в жизни, о его целях и устремлениях, убеждаться в истинности тех или иных нравственных ориентаций, получать опыт нравственной оценки. Литература помогает развитию культуры и любви к родному слову – основе духовной жизни народа, т.о. приобщает к общечеловеческим нормам нравственности, развивает умение видеть мир целостно и объёмно, способствует осмыслению христианских ценностей, передаче традиций из поколения в поколение. Именно литературные образы позволяют видеть сложность становления личности, противоречия, которые свойственны герою, позволяют вовлечь учащихся в анализ поступков, взглядов, жизненной позиции героев, высказать свою точку зрения на поступки героев, потому что именно на героях произведений можно рассмотреть конкретную ситуацию с различных точек зрения, обсудить проблемные вопросы.

Поскольку процесс формирования ценностных ориентаций студентов на уроке литературы осуществляется через их деятельность, выделим основные виды этой деятельности:

- эстетическая (формирование эстетического вкуса как ориентира самостоятельной читательской деятельности, формирование основных теоретико-художественных понятий для

- овладения анализом и оценкой литературно-художественных произведений);

- интеллектуальная (формирование и развитие умений грамотного и свободного владения устной и письменной речью, навыками логического мышления);

- познавательная (формирование системы гуманитарных и духовных понятий, составляющих основу научных знаний);

- творческая (создание творческих работ, проектов и т.п.);

- исследовательская (выполнение различных исследовательских работ).

На уроках литературы вырабатываются умения критически мыслить, анализировать ситуации, воспитывается терпимость, чувство персональной ответственности за свои слова и поступки, т.е. студенты учатся давать нравственную оценку всех компонентов жизни, общества, истории, политики, и нравственную оценку героям произведений.

Издавна в России существовали две системы воспитания: система народная и система привилегированного класса. Народная система определялась и жестко контролировалась нравственностью крестьянской

общины, «мира», простых людей. Общественное мнение, общественная мораль являлись неким ориентиром поведения. И понятия СТЫД и СОВЕСТЬ занимали не последнее место в этих нормах поведения. Существовали и твердые нравственные установки: уважение к старшим, традиционно высокий моральный ценз таких черт характера, как трудолюбие и честность. Примером служат произведения И.С.Тургенева, Н.А. Некрасова, Л.Н.Толстого и других классиков русской литературы, которые писали, в том числе, и о жизни простого народа.

В системе дворянского воспитания следует отметить одну очень важную программу: обязательное воспитание чувства чести, чувства собственного достоинства. Вспомним «Капитанскую дочку» А.С. Пушкина, «Войну и мир» Л.Н.Толстого, как воспитывали Петра Гринёва, Андрея Болконского, Марью Болконскую. И как же не воспользоваться этим опытом, донесённым до нас великими мастерами слова?

Для решения гражданского воспитания на уроках литературы рекомендуется множество современных технологий. Я считаю целесообразными следующие формы и виды занятий: урок-исследование, семинар, обсуждение проблем, ситуаций, работа в группах, защита позиций автора или героев, работа с текстом, дискуссии.

Во время дискуссии студент переосмысливает свой, а также чужой жизненный опыт (сравнивает, анализирует нормы и ценности). Формы дискуссии самые разные: обмен, диалог, поддержание впечатлений, моделирование социальных процессов: суд, защита.

Например, при изучении романа Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание» выделяется главная проблема романа – проблема выбора пути. Исследуя эту проблему, студенты приходят к выводу: никто, кроме Достоевского, не поставил вопрос выбора с такой ясностью, не доказал, что, лишь осознав эту проблему, приняв ответственность за избранный путь, человек может двигаться дальше. Стремление перешагнуть через общепринятые нормы во имя «высоких» целей таит огромную опасность: высокая цель может оказаться миражом, а жизнь, отданная ей, напрасно прожитой.

«При изучении творчества И.Тургенева, Л.Толстого, В.Астафьева, Ф.Абрамова и др.необходимо акцентировать внимание на анализе сокровенно-интимных моментов общения с природой. Ведь это способствует духовно-нравственному становлению личности, суть которого не только в постижении прекрасного, но и в осмыслении себя как частицы всеобщего...Описания природы в литературе – не просто фон, на котором развивается действие... В них заключается глубокий смысл, ибо в отношении к природе, к земле раскрывается духовный облик человека, проявляется его нравственная сущность. Вместе с тем картины природы обладают непреходящей эстетической ценностью. Научиться ощущать и ценить их прелесть – значит сделать шаг в своём нравственно-эстетическом развитии, в формировании себя как личности.»[5]

Для становления самосознания значимо не столько пассивное знакомство с искусством, сколько активное приобщение к творчеству. В процессе анализа произведения мы даем возможность студентам путем переживания чужой судьбы, отражения ее в художественных образах

понять мир и себя в нем. С помощью же непосредственного приобщения к творческому труду мы пытаемся развить умение обозначить чувство словом, осознать свои ценностные ориентации. Попытка описать на бумаге восприятие окружающей действительности, свое душевное состояние, представление о людях учит видеть, чувствовать, понимать.

Ценность нравственного воздействия письменных творческих работ (сочинений, эссе, ответов на проблемный вопрос) очевидна. Считаю главным то, что студенты не столько говорят о проблемах нравственности, сколько их решают для себя, а в будущем, скорее всего, это выразится и в поступке. Сочинения, которые предлагаются на уроке литературы, требуют выработки собственной позиции. Стандарта в выполнении творческой работы не существует, не может быть «неправильного собственного мнения», а умение высказываться свободно на любую тему просто является жизненной необходимостью.

Литературные произведения ставят вопросы, перед которыми учитель и воспитанник всякий раз оказываются лицом к лицу. Дать материализоваться в слове чувствам и мыслям студента в связи с поставленными вопросами и собственной личностью означает осмысленно встречать другого и самого себя в ситуациях нового опыта, мужественно принимать мир для собственной жизни. Ибо «из всех наук, которые должен знать человек, главнейшая есть наука о том, как жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра.» (Л.Н.Толстой.) [3,с.371]

Список литературы

1. Донченко Л.М. Духовно-нравственное воспитание старшеклассников (на уроках литературы и во внеурочной деятельности). Автореферат диссертации. – Елец, 2005.
2. Нелькин А.Г. О чём мы знаем и о чём не хотим знать // Вестник СППИ. 2006. № 1 (2). – С. 70–71.
3. Харламов И.В. Нравственное воспитание.// Педагогика:Учеб. – Минск: «Университетское», с.368-377.

Интернет ресурсы

1. HYPERLINK «<mailto:festival@1september.ru>»festival@1september.ru
Степанова Елена Анатольевна. Воспитание любви к природе на уроках литературы как основа нравственности современного человека.
2. HYPERLINK «<http://www.ncstu.ru>»<http://www.ncstu.ru>
3. HYPERLINK «<http://www.ovsem.com/>»<http://www.ovsem.com/>

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Н.Ю. Хорошилова
г.Ставрополь

В обществе наблюдается повышение психической напряженности, на фоне которой происходит ломка ранее устойчивых социальных ус-

тановок и сложившихся стереотипов поведения, вызывающих ощущение неустойчивости окружающего мира и сопровождающихся внутренней психической напряженностью и отрицательными эмоциональными переживаниями. Человек чувствует свою социальную незащищенность, неуверенность в собственном будущем. Зачастую возникает угроза безопасности существования как личности. В этом свете, можно сказать, что потребность в безопасности становится доминирующей в условиях социальной дезорганизации, радикальных общественных изменений, разрушающих привычные стереотипы поведения и сложившийся образ жизни [1]. В результате повышающейся потребности в безопасности актуализируется поиск социальных институтов, которые позволили бы удовлетворять человеку потребность, вернуть ему чувство связанности с другими, избавиться от ощущения ничтожности и незащищенности перед окружающим миром. В первую очередь это институты семьи, образовательного пространства (школы, ВУЗа), пространство трудовых отношений.

Анализ исследований ряда авторов (Грачев Г.В., 1998; Кабаченко Т. С., 2000; Баева И.А., 2002), показал, что эффективность образовательного процесса будет зависеть от показателя психологической безопасности образовательной среды. По данным исследований Лебедевой О.Е. и Сыманюк Э.Э. хорошая школа, по мнению учащихся, обладает признаком безопасности (школа без опасности насилия, унижения, оскорбления). Для родителей же «хорошая школа» должна обеспечивать безопасность детей, заботиться об их здоровье [5].

В современных исследованиях образовательная среда рассматривается как категория, характеризующая развитие ребенка, что определяет ее целевое и функциональное назначение, в контексте предметности культуры общества (В.И.Слободчиков); анализируется выделенный для исследований конкретный аспект образовательной среды (В.Г.Воронцова, О.С.Газман, Е.И.Казакова, В.А.Козырев, А.А.Макареня, А.П.Тряпицына, Д.И. Фрумин и др.); осуществляется оценка образовательной среды школы с точки зрения ее эффективности как социальной системы (В.А.Бухвалов, Я.Г.Плинер; К.Маклафин, К.Reid, D.Norpins и др.).

По данным многих отечественных и зарубежных авторов (И.А.Баева, Г.В. Грачев, Э. Эриксон R.Johnson, M. Lipsey, H.M. Walker, B.J. Wise) психологическая защищенность детей выступает условием обеспечения адаптации, развития социальной компетентности и формирования в ребенке ориентации на позитивные отношения в социуме (стремление быть как все и со всеми), ожидания социального принятия, поддержки, развития чувства личности и внутренней позиции по отношению к самому себе (стремление к уникальности).

Большую часть времени подросток проводит в стенах образовательной среды школы. В современных исследованиях образовательная среда рассматривается как окружение ребенка, содержащее средства для личностного развития [6]; а также как пространство социальных коммуникаций, которое «вовлекает субъекта образования в процессы освоения,

потребления, обмена и распространения культурных ценностей, актуализирующих его поведение»[3].

Участники образовательной среды школы (учителя, учащиеся, администрация и родители) и сама среда могут подвергаться как внутренним, так и внешним угрозам, негативно отражающимся на их психологической безопасности, к которым относятся психологическое напряжение и конфликтность личности, нарушение и нестабильность ее психического здоровья и развития, неустойчивость к воздействиям со стороны других людей и условий образовательной среды, неудовлетворенность ее психологическими характеристиками. Следует отметить, что психологическая безопасность подростка и образовательной среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой.

Безопасность рассматривается как состояние защищенности (человека и среды), а также способность отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия. Психологическая безопасность определяется как состояние защищенности от угроз, источниками которых являются психологическое насилие во взаимодействии, неудовлетворенность потребности в личностно-доверительном общении, отсутствие референтной значимости образовательной среды [4].

Прохождение подросткового возраста сопряжено с разрешением многих внутренних (личностных) и внешних (межличностных) конфликтов. К внутренним конфликтам можно отнести несоответствие личностного общественному (проблема возможностей) или личностного индивидуальному (проблема средств). К внешним конфликтам – трудности в межличностных взаимоотношениях с окружающими людьми: родителями, сверстниками, учителями и т. д.

Для безболезненного и бесконфликтного прохождения этапа взросления важно адекватное отношение взрослых к этому процессу. Отстаивая свои права, подростки зачастую ждут от взрослых помощи, поддержки и обеспечения безопасности, так как они в силу своего возраста не могут просчитывать последствия всех своих действий [2].

Основной угрозой психологической безопасности подростков на личностном и средовом уровнях является психологическое насилие, проявляемое в межличностных отношениях и вызывающее негативные переживания. Психологическое насилие относится к психотравмирующим ситуациям взаимодействия. Для участников образовательного процесса (учеников, учителей и их родителей) психотравмирующими ситуациями нарушения психологической безопасности могут выступать конфликтные ситуации, возникающие на уроке и в общении учителей и учеников. Часто конфликты сопровождаются следующими структурными компонентами психологического насилия: недоброжелательным отношением, публичным оскорблением, угрозами, – нарушающими психологическую безопасность личности.

Н.Г. Рассоха, И.В. Егорова провели исследование возрастных особенностей психологической безопасности подростков где было установлено, что среди учащихся всех возрастных групп (11, 12-14, 15 лет)

преобладает положительное отношение к образовательной среде школы при большой группе учеников (около 1/3) с нейтральным отношением, что указывает на низкую включенность в учебно-воспитательный процесс и является неблагоприятным фактором, способным влиять на отношение к учебе и взаимоотношения со сверстниками.

С 11 до 13-14 лет значимыми характеристиками взаимодействия в образовательной среде школы являются взаимоотношения с учителями и учениками, возможность обратиться за помощью к ним, то есть важна оценка со стороны учителей, как со стороны значимых взрослых, и в то же время начинает приобретать свою значимость группа сверстников. К 15 годам подростки занимают более активную позицию, стремятся к уважительному отношению к себе со стороны учителей и одноклассников, сохранению личного достоинства при взаимодействии с ними, при этом возможность обратиться за помощью к обеим референтным группам остается значимой характеристикой.

Наиболее всего подростки в 11 лет защищены от угроз и недоброжелательного отношения учеников, в 12-14 – от угроз учителей и учеников, принуждения со стороны учеников, в 15 лет – от игнорирования и угроз учителей. В 11 лет наименее всего подростки защищены от игнорирования их учителями и публичного унижения учениками, в 12-14 – от принуждения со стороны учителей, игнорирования учителями, недоброжелательного отношения учеников и учителей, в 15 лет – от недоброжелательного отношения учеников и принуждения делать что-либо против желания учителями.

Практически по всем показателям психологической безопасности подростки в 11-12 лет защищены на среднем уровне, то есть временами встречаются с проявлениями психологического насилия, а одна и та же ситуация, одни и те же условия могут выступать как безопасные, так и представляющие угрозу для личности и среды в целом, что ведет к неуверенности и агрессивным проявлениям в поведении, а также неопределенности во взаимодействии и взаимоотношениях с референтными группами. Также им легче защищаться от своих сверстников, чем от учителей, к оценкам и воздействиям которых они более чувствительны. К 14-15 годам уровень защищенности от психологического насилия высок, а частотам встречаемости оценивается как минимальная, что может свидетельствовать о появлении навыков, опыта, вырабатывании средств защиты, а также игнорировании проявлений психологического насилия.

Таким образом, подростки в 11 лет чувствуют себя менее защищенными от психологического насилия и встречаются с ним чаще, чем подростки в 15 лет. Помочь подросткам в данной ситуации: научить защищаться от насилия, обучить конструктивным способам разрешения конфликтов – одна из возможных задач психологического сопровождения в образовательной среде школы и обеспечении психологической безопасности подростков.

Насилие – это предупреждение для общества. Это сообщение, что в обществе что-то не в порядке, что люди не могут и не умеют решать проблемы мирным, ненасильственным путем. Однако психологическое

насилие невозможно полностью исключить из жизненной среды человека и подростка, в частности. Относясь к психотравмирующим и трудным ситуациям взаимодействия, оно тем самым способствует развитию подростка и адаптации его к среде.

Таким образом, психологическая безопасность образовательной среды школы это сложное структурное образование, компонентный состав которого имеет свои особенности в зависимости от субъектов учебно-воспитательного процесса. Работа в направлении создания психологической безопасности образовательной среды должна основываться на гуманистически ориентированных технологиях и нормах личностного развития. В основе таких технологий лежит качество процесса взаимодействия, что приводит к актуализации личности самого педагога, формированию у него чувства профессиональной компетентности и удовлетворенности трудом, способствует формированию здоровой, активно создающей и социально адаптированной личности учащегося, снижению нервно-психического напряжения, повышает способность к саморегуляции, единство «Я», то есть способствует повышению психического здоровья участников педагогического процесса.

Поэтому важно сделать образовательную среду школы не полностью безопасной, а снизить уровень угроз и насилия до такого уровня, который будет давать личности подростка повод для развития, но при этом не будет травмирующим для нее.

Список литературы

1. Кабаченко Т. С. Психология управления: Уч. пос. М.: 2000.
2. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы: справочник практического психолога М., 2005.
3. Менг Т.В., Лабунская Н.А. Образовательная среда: Подходы к раскрытию понятия // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития: Матер Шестой науч.практ. конф. СПб., 2001.
4. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под ред. И. А. Бaeвой. СПб., 2006.
5. Сыманюк Э.Э. Психологическая безопасность образовательной среды. 2004
6. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М., 1999.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

**А.А. Чуприна
г. Ставрополь**

Процессы, происходящие сегодня в России, по-новому обозначили проблему формирования духовно-нравственной культуры современной

личности. Сегодня развитие цивилизации достигло критического состояния между технической модернизацией и низким духовно-нравственным уровнем общества. Как отмечает академик Н.Д. Никандров – «небывалый духовный кризис привёл к утрате веры в собственные силы, пренебрежению к своей культуре, недостаточному чувству патриотизма».

В осмыслении проблемы духовно-нравственного воспитания современной личности необходимо учитывать, прежде всего, процессы взаимодействия культуры и человека и исходить из понимания культуры как общего процесса интеллектуального, духовного и эстетического развития личности и общества, способа существования, образа жизни и цивилизации, как смысла исторического процесса и его достижений, основной целью которого должно быть совершенствование нравов и установление социальной стабильности и порядка. Именно такой подход необходим сегодня для осуществления процесса воспитания подрастающего поколения, подготовки будущего специалиста и понимания проблемы взаимобусловленности кризиса культуры и кризиса цивилизации.

Как отмечают современные ученые, сегодня в обществе наблюдается гражданская дезинтеграция, которая приводит к распространению озлобленности, ненависти и разрушению нравственных принципов. Одним из факторов антропологического кризиса является нарушение единства духовного бытия и развития человека [1, с. 234].

Современные исследователи культуры определяют сегодняшнее общество как «сумму социальных технологий» [2, с. 3]. Массовая культура рассматривается не как культура в строгом, собственном смысле слова, а как «форма, которую принимает культурное развитие в условиях индустриальной цивилизации, в условиях массового индустриального общества» [2, с. 6].

Гуманитарное знание направлено на формирование культуры личности и созидательную деятельность человека. Напомним, что термин «культура» имеет латинское происхождение и означает: «1- совокупность достижений человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни; уровень таких достижений в определённую эпоху у какого-либо народа; уровень, степень развития какой-либо отрасли производственной или умственной деятельности, например, «музыкальная культура»; 2 – образованность, воспитанность; 3 – в сельском хозяйстве – возделывание, обработка...». По всем этим трём пунктам наша русская культура находится у критической черты.

В условиях жизни нашего общества, особенно в его духовной сфере всё более отчётливо проявляются разрушительные тенденции антикультурной направленности, ведущие человечество к всеобъемлющему кризису. По мнению учёных «глобальный кризис обретает новую природу – антропологическую, и его истоки нужно искать на антропологическом уровне, в процессах, происходящих с человеком, а не только в природных и социальных факторах» [5, с. 3].

Специфика социо-гуманитарного знания и заключается в том, что оно всегда сфокусировано на человеке, том всеобщем, что имеет к нему отноше-

ние, что включено в орбиту его жизнедеятельности, преломлено сквозь призму его понятий о добре, зле, красоте, уродстве, истине и заблуждении.

Духовность выступает важнейшим фактором развития цивилизации, открытия новых форм общественной жизни, соответствующих изменившимся условиям существования. Культура же отражает идейное и нравственное состояние общества, определяемое материальными условиями жизни общества и выражаемое в его быте, идеологии, образовании и воспитании, в достижениях науки, искусства, литературы. Культура изменяется с каждым новым периодом развития общества.

Сегодня Россия переживает один из тяжчайших периодов своей духовной истории. В русской истории бывали периоды упадка, смуты, обесценивания тех ценностей, на которых испокон веков держалась Русь. Но в русской истории не было прежде периодов, когда высокие ценности не только обесценивались, но и обращались против самого существования России, её народов, против блага государства, общества и отдельного человека.

Одна из острейших проблем современной культурной ситуации в России – отсутствие внятного, общедоступного символического кода, аналогичного тому, что был создан в советское время – язык советской идеологии, массовых газет и журналов, праздничных ритуалов и лозунгов, массовой эстрады, кино. Символический язык нынешней массовой культуры характеризуется тем, что в нём соседствуют элементы, которые можно условно назвать национальными российскими и элементами заимствованные, инокультурные. Такая ситуация квалифицируется учёными как непрерывные «символические войны» или как «символический промискуитет» [2, с.7].

Чтобы понять духовно-нравственный потенциал гуманитарного знания и его роль и значение в процессе подготовки будущих специалистов, следует обратить внимание на особенности техногенного развития информационного общества. В этом плане необходимо отметить, что современное общество, как и человечество в целом, столкнулось с опасной тенденцией, заключающейся в противоречии между научно-техническим прогрессом и ограниченностью реально функционирующего человеческого сознания, следствием чего и является разрушение духовно-нравственных основ и снижение культуры личности.

Нельзя не признать, что массовая культура современного общества не выполняет функции социальной адаптации индивида к изменившимся условиям жизни, так как способствует созданию неоправданно высокого уровня социальных притязаний, не подкрепляемого соответствующим ростом культуры производства, культуры труда, быта, культуры отношений.

Современный человек оказывается погруженным в медиакультуру, в то время, как традиционным процессам усвоения культурного наследия – чтению книг, посещению театров, музеев, выставок, ознакомлению с культурным наследием прошлого уделяется всё меньше внимания. А ведь именно они формируют культуру личности, знакомят с историей, обогащают духовный мир человека.

Гуманитарные дисциплины всегда относились к той области знания, которая в наибольшей степени способствует воспитанию человека, помогает понять сущностные особенности личности, выработать стратегию и тактику взаимодействия с окружающими, определить траекторию собственной жизни. В этом смысле гуманитарное знание содержит в себе духовно-нравственный потенциал. Но вот реализовать этот потенциал и направить его на созидание личностью самой себя, а в дальнейшем – и общества, и человечества, призван педагог, выступающий посредником между культурой как совокупностью духовных и материальных ценностей, и личностью.

Казалось бы, об этом в отечественной теории воспитания говорится много и давно, но, к сожалению, изменения, произошедшие за последние десятилетия, требуют переосмысления, и иногда радикального, таких процессов, как формирование духовно-нравственной культуры личности, создание целостной системы образования, обеспечивающей развитие творческого потенциала человека, формирование внутренней цельности и гармоничности. Современная система образования характеризуется переходным состоянием от «традиционной стабильности» к «тяге к реформам, инновациям», что мало способствует как развитию творческого потенциала личности, так и духовно-нравственному воспитанию.

По мнению исследователя проблем современного образования Н.И. Киященко, многие из тех новшеств, которые вводятся в школьное и вузовское образование, не способствуют развитию индивидуальности, а скорее ориентированы на успех, удачу, умение сориентироваться в ситуации, что обусловлено жёсткими требованиями конкуренции и рыночных отношений. Если проанализировать использование тестовых систем, которые активно вытесняют традиционные методы проверки знаний, то нельзя не признать, что они направлены на умения быстрого реагирования на задание путём выбора уже готового ответа, причём критерием успеха выступают не только знания, но и простое везение. Такая система получает мощную поддержку в медиакультуре, одним из наиболее популярных жанров которой являются многочисленные игры, викторины, и др., где победа достаётся не обязательно эрудированному, но, возможно, просто везучему. В результате, вместо усвоения знаний, системного из осмысления, способности обосновать и защитить своё мнение – имеют место игра, скорость, случайность, удача [3, с.174]. Конечно, это нельзя исключать, но, всё же, главное в развитии личности и её духовно-нравственного потенциала заключается в формировании основных структур личности на основе «культурного капитала». В этой связи уместно обратиться к теории «эстетического вкуса и культурного капитала», разработанной современным исследователем культуры и общества П. Бурдьё, который придаёт огромное значение в формировании личности усвоенным в школе знаниям об искусстве, культуре, истории, составляющим первую ступень формирования духовно-нравственной культуры личности и её воспитанности [4, с. 278]. Гуманитарные дисциплины направлены на определение лич-

ностью в будущем «эстетической диспозиции», будет ли он способен лишь проявлять интерес к сюжету произведений и оценивать «красивые репрезентации красивых вещей», или «сможет перешагнуть порог «наивного» восприятия и оценить внутренние качества и глубинные достоинства произведения искусства [4, с. 279].

Действительно, если к продукции масс-медиа и можно применить понятие «эстетика», то оно будет использоваться в специфическом смысле, как «новая эстетика» клипа, рекламы, сериала, для которых характерно одновременное использование всех каналов коммуникации [4, с. 279]. Известный исследователь современной культуры Умберто Эко отмечает, что продукция современной культурной индустрии «не просто идёт вразрез с традиционными эстетическими критериями, она нередко является прославлением вульгарности» [2, с. 7].

Поэтому, сейчас, как никогда остро стоит задача формирования духовно-нравственной культуры подрастающего поколения. Она неразрывно связана с изучением дисциплин гуманитарного цикла, ибо, как отмечает В.М. Филиппов, «будущее Отечества зависит не от новых технологий, а от духовно-нравственного потенциала подрастающего поколения, доброты, честности, трудолюбия, бескорыстной заботы о близких и беззаветной любви к своей Родине» [6, с. 15]. Значение духовно-нравственной культуры и заключается в раскрытии подлинно человеческих способностей и качеств личности, в приобщении её к высшим духовным ценностям. Это является одним из важнейших факторов возрождения духовно-нравственных основ личности и обеспечения социальной стабильности современного общества.

Список литературы

1. Бокачёв И.А. Практическая реализация духовных ценностей в процессе жизнедеятельности человека // Духовность в контексте социально-философского анализа. М., 2000.
2. Захаров А.В. Массовое общество и культура в России (социально-типологический анализ) // Вопросы философии 2003, № 9.
3. Иванов С.А., Киященко Н.И. Образование и искусство в формировании целостной личности. М., Ред.-изд. Центр «Школа – ВУЗ – Академия». 2002.
4. Кагарлицкая С.Я., Шапинская Е.Н., Пьер Бурдьё. Художественный вкус и культурный капитал // Полигнозис. 2002, № 3.
5. Киселев Г.С. Тайна «прогресса» и возможность истории // Вопросы философии. 2009. № 2.
6. Филиппов В.М. О перспективах развития «открытого общества» (социально-типологический анализ). // Вопросы философии. 2002. № 7.

РАЗДЕЛ 2.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ПАРАДИГМ

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В РАМКАХ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ

В.М. Акименко

г. Ставрополь

В настоящее время значительно видоизменяются и расширяются функции образовательных учреждений. В нынешних условиях школа сама может выбирать собственный вариант учебного плана, обновлять содержание и методы обучения, вести опытно – исследовательскую работу, что официально закреплено в российском Законе об образовании. В штатном расписании школ появляется должность заместителя директора по научно-методической работе. Но что бы школы, ДОО могли осуществить исследовательскую деятельность, они должны в своём штате иметь педагогов-исследователей, педагогов-новаторов, способных возглавить и провести опытно-экспериментальную работу. Поэтому встаёт вопрос подготовки таких специалистов.

Организация процесса подготовки учителей в системе вузовского образования предполагает создание системы организационно-педагогических условий способствующих совершенствованию процесса подготовки будущих учителей к исследовательской деятельности. В связи с чем, возникает потребность в создании таких условий, которые бы способствовали развитию научного творчества студентов, аспирантов, соискателей, преподавателей вуза, педагогов-практиков.

Для практической подготовки студентов к проведению исследовательской деятельности в нашем институте созданы все условия: современное научно-техническое обеспечение, позволяющее знакомить студентов с методами поиска научной информации, использования компьютерных технологий, возможностями мультимедийных программ, средой Интернет. И, бесспорно, одним из перспективных направлений, подготавливающих студентов к проведению научных исследований, является участие в кружковой деятельности.

Главная задача кружковой деятельности – предоставить нашим студентам возможность развить свой интеллект и творческие способности через участие в научно-исследовательской деятельности.

От участия в кружковой деятельности студенты получают творческий импульс, желание расширять и умение радоваться постоянному расширению собственных горизонтов. Это качество развивается подчас непро-

сто, но, возникнув, способно увлекать желанием не сидеть, сложа руки, а все время действовать. Общаясь с руководителем кружка, студенты обучаются языку, научной лексике, стилю поведения, принятому в научном (да и любом интеллектуальном) сообществе. Руководитель увлечён, он занимается научными исследованиями, и он становится «кумиром» студентов, которые рады видеть в нем свой идеал. «Передо мной открылась удивительно богатая, неисчерпаемая по красоте грань педагогического мастерства – умение учить детей думать. Это открытие вдохновляло меня, я переживал необыкновенное счастье творчества» (1). Формируется творческая атмосфера, в которой обогащаются все участники, поэтому потом студентам гораздо легче быть признанными «своими» и в коллективе вуза, да и в большинстве таких сообществ

И, наверное, главное, что волнует в юношеском возрасте – потребность в общении, познании себя и своих возможностей через общение, с успехом удовлетворяется в тех индивидуализированных формах, которые можно организовать при проведении научно-исследовательской деятельности (это кружковая деятельность, поисковые группы, экспедиции, походы, встречи, конференции и т.д.). При этом приобретается навык содержательного общения, когда общаться информативно – «хорошо», «престижно», да и позволяют педагогу использовать их как действенное средство повышения учебной активности студентов.

Участие студента в кружковой деятельности поможет ему при написании курсовой и дипломной работы. Во-первых, тему исследования студент может выбрать созвучную с темой исследования в кружке. Получается личная увлечённость исследованием, совпадает с учебной работой. Во-вторых, руководитель кружка может быть научным руководителем курсовой или дипломной работы. Такое объединение интересов будет способствовать интеллектуальному сплочению членов кружка.

Ежегодно в нашем институте проводится уже ставшие традиционными студенческие научно-практические конференции. В рамках конференции работают секции, на которых большая часть студентов имеет возможность выступить со своим научным исследованием, участвовать в обсуждении работ. Лучшие работы печатаются в студенческом сборнике.

Основной принцип преподавания любого вуза – углубленная предметная специализация. Очень часто на практике следование этого принципа оборачивается жестоким режимом репродукции все более нарастающего объема знаний. В соответствии с этим принципом установлен беспощадный контроль за уровнем знаний студентов. Знание-запоминание по-прежнему оценивается гораздо выше, чем знание-понимание или знание-открытие. Участие студентов в кружковой деятельности, наряду с изучением обязательных дисциплин, даёт возможность заниматься научным творчеством, что, бесспорно, способствует развитию и поддержки в них исследовательского потенциала.

Список литературы

1. Сухомлинский В.А Павлышская средняя школа. – М.: Просвещение, 1979. – С. 106.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО АСПЕКТА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ

*А.Н. Андреев, А.К. Белов
г. Ставрополь*

С содержательным аспектом оценки качества профессиональной подготовки преподавателей, в том числе и в области физической культуры связано немало проблем высшей школы. Проблемы базируются на том, что в педагогической теории существуют различные, порой весьма спорные, точки зрения на оценку, включая и попытки вообще отрицать ее необходимость в работе с научно-педагогическими кадрами.

В педагогической литературе, в частности, по мнению Е.Ю. Васильевой, оценку качества профессиональной подготовки преподавателей необходимо рассматривать как:

1) педагогическую проблемную ситуацию, разрешение которой связано как с перестройкой деятельности, так и с перестройкой личности, а также с преодолением возникших противоречий деятельности;

2) объективное заключение об уровне (качестве) педагогической деятельности на основании всестороннего изучения, измерения, анализа и оценки ее при одновременном сопоставлении достигаемых результатов и современных требований к ним;

3) комплекс мероприятий по подготовке и проведению оценки уровня педагогической деятельности и установление на данной основе ее категории, классности;

4) субъективный акт, основанный на сопоставлении оцениваемого объекта с условно принятым аналогом;

5) составную часть системы оценки качества высшего образования и основание для решения задач управления качеством образования в вузе и подготовки специалистов.

Категорию «оценка качества» в настоящее время активно включают также в составную часть системы менеджмента качества в вузе, которая должна в идеале представлять собой логическое следствие реализации основных функций управления образовательным процессом, а именно: планирования, организации, руководства, мотивации и контроля.

Однако существуют мнения, что неверно сводить оценку преподавательского состава только к управленческим функциям. В педагогической литературе активно обсуждаются воспитательные, рефлексивные и развивающие функции оценки в системе профессионально-личностного развития преподавателя.

Соответственно, существует целесообразность выделения таких целей в содержательном аспекте оценки качества профессиональной подготовки преподавателей в вузе с позиции:

- правильного подбор и расстановки кадров;
- оплаты и стимулирования их деятельности;
- повышения квалификации и переподготовки кадров.
- определения норм научно-педагогической деятельности и принципов ее оценки;
- создания условий, обеспечивающих справедливость оценки.

В результате выше перечисленных направлений оценка преподавателей должна выступать важнейшим инструментом процесса управления качеством образовательного процесса в вузе. Каждая из целей оценки непосредственно должна быть направлена на совершенствование управления качеством образовательного процесса в вузе и распадаться на несколько взаимосвязанных задач, без решения которых невозможно достижение этой цели.

Таким образом, существует необходимость разделить управленческие задачи оценки, одновременно являющиеся рычагами воздействия на уровень результатов и качества деятельности, и педагогические – средством профессионально-личностного развития преподавателей вуза.

В этом смысле наиболее полным показателем оценки преподавателей вуза является показатель результатов их труда. Необходимо заметить, что теоретически для оценки труда работников непроизводственной сферы используется только категория эффективности, как общий показатель, характеризующий отношением полученного результата (эффекта) к затратам во всех сферах деятельности человека.

Важнейшей характеристикой конечного результата преподавательской деятельности является качество подготовки специалистов и удовлетворенность потребителей образовательных услуг. С позиции качества подготовки специалистов – главное содержание и качество подготовки, смысл которого формализовать и измерить очень сложно. Ещё сложнее подсчитать социальный эффект деятельности преподавателя, который часто невозможно количественно выразить.

В конечном счете, результатом труда преподавательского состава должен явиться специалист, качество подготовки которого соответствует установленным требованиям. Поэтому показатели содержания и качества подготовки специалистов должны наиболее полно говорить о том, эффективна ли деятельность профессорско-преподавательского состава.

Согласно нормативным документам качество подготовки в настоящий момент времени в системе высшего образования должно оцениваться по следующему набору показателей:

- по уровню требований при конкурсном наборе абитуриентов на основе анализа вступительных экзаменационных испытаний и их результатов;
- по степени подготовленности выпускников к выполнению требований ГОС;
- по уровню требований в ходе промежуточных аттестаций студентов;
- по степени усвоения студентами программного материала (на основе контрольных опросов по утвержденным фондам контрольных заданий);
- по результатам итоговых аттестаций выпускников;

- по итогам анализа отчетов председателей итоговых аттестационных комиссий;
- по востребованности выпускников, их профессиональному продвижению;
- по отзывам потребителей специалистов;
- по наличию рекламаций на подготовку выпускников и информации регионального отделения службы занятости о наличии выпускников образовательного учреждения, состоящих на учете.

В такой ситуации возникает необходимость в интегративном, комплексном подходе, предполагающем возможность получения оценки качества профессиональной деятельности, в которой интегрированы оценки и сложности труда, и результатов труда, и профессионального потенциала, и качества деятельности преподавателя, где необходима также интеграция оценки личных качеств работника: знаний, опыта, характера и качества деятельности и только затем эти интегрированные оценки – деятельности, результатов и качества труда, а также личности (профессионального потенциала) – должны быть объединены в комплексную оценку.

«ГЕРМЕНЕВТИКА В ПРАВЕ И ЮРИДИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА» КАК САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ СПЕЦКУРС В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

*Е.Н. Атарщицова, Е.Г. Пономарев
г. Ставрополь*

Наибольшую актуальность и остроту в наше время приобрели вопросы сущности и источников становления правового государства, особенностей гражданского общества, защиты прав человека и правового обеспечения развития индивида в качестве субъекта правовых отношений с высоким уровнем правовой культуры на основе взаимной ответственности личности и государства. Для решения этих вопросов, на наш взгляд, недостаточно прежнего методологического инструментария, необходимы интенсивные поиски новых содержательных подходов. Думается, что наиболее перспективные из них связаны с методикой системного анализа, комплексного подхода к изучению различных феноменов социальной жизни, связанных общностью социальных корней. При этом все чаще внимание обращается на взаимосвязь права и языка, на те проблемы, которые возникают в ходе взаимодействия этих двух важных явлений культуры.

Культура – важнейший источник права, который в процессе селективной эволюции вбирает в себя социальный опыт и выражается в общеобязательных правилах поведения [1:138]. Именно единое пространство культуры опосредствует связь права с важнейшими формами и средствами существования социума. Среди последних важное место занимает язык, являющийся специфическим социальным средством хранения и передачи информации, а также управления поведением личности.

Для своей реализации право требует социального признания. Определяя право как форму социального существования, О.Шпенглер писал: “Форма эта, в которой происходит протекание существования, называется обычаем, если она произвольно возникает из его такта и поступи и лишь после этого доходит до сознания, и правом, если она установлена преднамеренно и после доведена до того, чтобы ее признали [2:380]. Но это признание невозможно без формализования норм права посредством языка. Поэтому изучение взаимоотношения языка и нрава как двух важных форм реализации культуры продолжает оставаться актуальной задачей правовой науки.

Влиятельным течением феноменологической традиции является герменевтика – направление современной мысли, наиболее активно разрабатывающее проблемы интерпретации, в том числе и применительно к фундаментальным проблемам правоведения.

В этой связи представляется актуальным изучение малоисследованных вопросов истории взаимосвязи права и языка с учетом опыта лингвистической трактовки юридических текстов, принадлежащих к различным историческим эпохам, и особенностей их интерпретации современными юристами. Все это имеет большое значение для разработки современной теории права и государства, которая должна развиваться на основе исторических традиций и новейших достижений юридической мысли.

Решающим условием упорядочения общественных отношений является технико-юридическое совершенство правовых норм. Для обеспечения высокого уровня разработки и исполнения юридических норм поддерживается и развивается теория права, одной из задач которой является достижение справедливости и эффективности правовых норм. Инструментом этой науки служит **юридическая техника**.

В условиях высокой интенсивности правотворческого процесса в обновляющейся России и активизации правотворческой деятельности субъектов Российской Федерации к современному юристу предъявляются повышенные требования. Они касаются не только знания в совершенстве содержания права, но и специфики его создания и оформления.

В последнее время все чаще поднимается вопрос о качестве юридических документов, принимаемых на региональном и местном уровнях. Государственная Дума РФ, Министерство юстиции РФ, Генеральная прокуратура, иные органы государственной власти регулярно представляют данные о состоянии законности в сфере издания правовых актов. Эти данные неутешительны. Нарушений в этой сфере слишком много, что чаще всего объясняется игнорированием элементарных правил юридической техники.

В качестве основных **нарушений** отмечают:

- отсутствие унификации по структуре и стилю изложения;
- противоречие действующему законодательству;
- отсутствие единства терминологии;
- несоблюдение обязательных правил отмены устаревших нормативных актов или внесения в них изменений и дополнений;

- декларативность, отсутствие механизма действия, реализации принимаемых норм;
- многословность и мелкотемье (издание документа по узким, мелким проблемам).

Анализ судебной практики показывает, что значительное количество правовых споров вызывается низким качеством подготовки таких юридических документов, как договор, соглашение о намерениях, претензия, исковое заявление и т.п. Этим и ряда других проблем можно избежать, владея приемами юридической техники.

Состояние научной разработанности темы. Вопрос о связи права и языка, права и культуры весьма сложен и не однозначен. Выдающиеся правоведы прошлого – П.И. Новгородцев, И.А.Ильин, Л.И.Петражицкий, Е.В.Спекторский, Б.Н.Чичерин – внесли большой вклад в развитие национальной правовой культуры как способа существования человека в системе социальных отношений, как способа социальной деятельности и как объективированного результата этой деятельности.

Проблемы права и языка поднимались и рассматривались в рамках феноменологического направления в праве. Именно для этого направления оказались особенно важны вопросы о месте и роли языка в жизни социума и в историческом становлении общественных и государственных институтов. В истории правовой науки (как в теории права, так и обществензнании) отчетливо формируется потребность в постижении внутренней взаимосвязи языка и социальных феноменов, а на этой основе – разработки лингвистических, социально-политических и социально-правовых учений. Под влиянием идей Э.Гуссерля феноменологический метод интерпретации правовых явлений разрабатывал видный немецкий правовед конца XIX века А. Рейнах. В основу феноменологии Рейнаха, в которой можно усматривать некоторые варианты позднейшей герменевтики, был положен принцип построения априорного учения о праве.

Под влиянием идей феноменологии Э.Гуссерля развивалась методология другого видного немецкого мыслителя Макса Шелера, для творчества которого характерна тема противопоставления идеального мира ценностей и наличного реального бытия. Поэтому в интерпретации права и разработке вопросов о роли языка в праве Шелер исповедовал ярко выраженный аксиологический подход. На этом фоне впечатляющей была разработка данной проблемы М.Хайдеггером. Суть его “герменевтики фактичности” состоит в том, чтобы в разработке герменевтической рефлексии научная тема гарантировалась самими фактами.

Понимание смысла текста должно прежде всего быть заверено системой фактов и осуществляться с “методологической осознанностью”. А это есть не что иное как требование объективности в гуманитарном познании. Хайдеггер и Гадамер стремились преодолеть субъективизм герменевтической методологии своих предшественников, особенно там, где речь шла об истолковании социально-правовых феноменов.

Реальность существования проблемы, ее комплексный характер, требующий приложения разнопрофессиональных исследовательских уси-

лий, определяют диапазон анализа феномена интерпретации. Этот анализ имеет многоуровневую структуру, включающую, во-первых, разработку интерпретации с логической точки зрения в рамках металогии и математики (работы А.Черча, Х.Карри, С.Клини и др.). Во-вторых, исследования, анализирующие процесс построения интерпретационных схем в современной правовой теории (работы Р.Ципелиуса, Р.Алекси, М.Вальуера, Р.Мюллера, К.Роля и др.).

В отечественной юридической литературе также широко обсуждались вопросы отношения языка и права на стыке юридической, лингвистической, исторической и других наук, что подтверждает высокий уровень актуальности и востребованности данной проблематики

Одним из первых отечественных правоведов обратился к этим вопросам А.А.Ушаков в монографии “Очерки советской законодательной стилистики” (1967), в которой рассматривались вопросы функций языка в праве, законодательной и языковой политики, содержания и форм законодательной языка и др. До настоящего времени книга А.А.Ушакова остается одной из наиболее значимых в этой области.

Большой вклад в разработку проблематики внес А.С.Пиголкин. Особое внимание обращает на себя вышедшая в 1990 году под его редакцией коллективная монография “Язык закона”, где всесторонне рассматриваются самые разнообразные вопросы, начиная с роли языкознания в совершенствовании законодательного стиля и заканчивая практическими вопросами организации терминологической службы по законодательству. Детальная разработка вопросов толкования права содержится в работе В.Н.Карташова “Введение в общую теорию правовой системы общества” (1998). Формы и структуры правовой нормы, а также проблемы интерпретации определения правовой нормы рассматривал В.Г.Антропов в книге “Правовая логика: структура правовой нормы” (1999).

При разработке данной проблематики представляется полезным использование разработок новейших достижений герменевтической методологии. Из их числа можно указать лишь работы В.Н.Суслова “Герменевтика и юридическое толкование” (1997), Фалева ЕВ. “Герменевтика Мартина Хайдеггера” (1995), коллективную монографию “Герменевтика: история и современность” (1985).

Анализ актуальности темы, степени ее разработанности и перспектив развития определяют стратегию и цель настоящего факультатива «Юридическая техника».

Основная цель факультатива – введение студентов в культурно-историческую среду юриспруденции с теми факторами и условиями, под воздействием которых шло возникновение и формирование правовых понятий, норм и принципов, являющихся в настоящее время основой современной юриспруденции. Студент сможет окунуться в ту культурную среду, в рамках которой и произошло превращение права в юриспруденцию.

Профессиональное обучение современного юриста предполагает изучение правового наследия предшествующих эпох. В частности, именно этой цели служат такие учебные дисциплины как “История права и

государства”, “История правовых и политических учений”, “Римское право”, “Латинский язык”. Однако сама специфика этих дисциплин не позволяет обращать внимание на собственно культурные условия и среду, под воздействием и в рамках которых формировались понятия и явления, составившие предмет изучения данных дисциплин. Юридическая техника позволяет устранить этот недостаток.

Юридическую технику как учебную дисциплину следует рассматривать самостоятельным разделом, входящим в качестве составной части как в онтологию, так и в философию права.

Программа предназначена для студентов педагогического института гуманитарных специальностей, учебный план которых предполагает изучение дисциплины «Юридическая техника». Она ориентирует студентов на повторение и обобщение знаний по русскому языку, полученных в школе, и одновременно нацеливает на перспективное развитие и активизацию герменевтического мышления студентов на более высоком уровне знаковой парадигмы.

Специфика программы: фундаментальность, проблемность, вариативность, высокая степень трудности, большой объем самостоятельной работы, введение теоретических предпосылок усвоения культуры письменной речи на основе логико-грамматического, структурно-семантического, структурно-синтаксического, синтаксического, смыслового, коммуникативно-прагматического и интонационного принципов.

Одной из задач использования юридической техники является обеспечение стабильности. В этом смысле юридическая техника, будучи в достаточной степени разработанной, становится дисциплинирующим (фактором, барьером, препятствием на пути абстрактных стремлений или самоуправных действий). Она дает знания о конкретных условиях оформления какого-либо юридического или другого документа, совершения какого-либо действия, позволяет предвидеть правовые последствия, вытекающие из определенного юридического факта.

Объектом юридической техники является текст юридического документа – одна из важнейших жизненных форм выражения права. Юридический документ, иной письменный носитель юридической информации имеют текстовые особенности, своеобразное языковое выражение.

Несмотря на имеющиеся противоречия во взглядах ученых-лингвистов и юристов, большинство едины в том, что всякий текст имеет лексическую (языковую), логическую и грамматическую основы, определенным образом организованные с целью передачи информации.

Нет сомнения, что юридические тексты независимо от их функционального назначения и прагматической роли имеют такие же основы. В зависимости от функциональной цели юридические тексты различаются определенной организацией, принципами и правилами выполнения.

Уместно напомнить, что право представляет собой совокупность правил поведения индивидов и групп в обществе, предписывающих каждому определенную форму действий и формирующих принципы разрешения спорных вопросов.

Для того чтобы каждый хорошо знал и понимал, что он должен и чего не должен делать, а также знал, как был применен закон к его конкретному случаю во время процесса. Язык юридического документа должен в целом отвечать определенным условиям: быть формальным, точным, ясным, достоверным.

Юридический процесс в любых своих проявлениях и жизнедеятельность творца во всевозможных формах и видах протекают в тесной связи с системой нормативной регуляции (нормы морали, обычаи, традиции, право) и, прежде всего, нормами права, действующими в обществе на протяжении всего развития Человека Разумного. Поэтому существование всего правомерного следует расценивать как синоним всей человеческой цивилизации, так и личности-творца. Без нормативного нет и быть не может человеческой деятельности. Поэтому вся творческая деятельность прямо или косвенно связана с нормативно-правовым воздействием.

В отношении текста юридического документа применяются интеллектуальные усилия нормотворца. Именно последний и использует различные правила и приемы подготовки юридических документов.

Спецкурс «Юридическая техника» представляет собой одну из первых попыток комплексного исследования правовых понятий и явлений на основе соединения методов и подходов юриспруденции и филологии.

По существу, юридическая техника представляет собой так называемые деловые обыкновения, т. е. действия и приемы, сложившиеся в ходе правотворческой деятельности. Они могут быть закреплены в специальных нормативных актах, но могут действовать и на основе сложившихся обычаев.

Список литературы

1. Спиридонов Л.И. Теория государства и права. – М., 2006.
2. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. – М. 1998. Т. 2.

РОЛЬ САМОВОСПИТАНИЯ ВОЛИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

***А.М. Белевцова
г. Ставрополь***

Подготовка студентов к профессиональному самообразованию и самовоспитанию является актуальной проблемой вузовского образования. Совершенствование качества подготовки педагогических кадров в соответствии с решением задач, поставленных перед высшей школой, выдвигает необходимость профессиографического изучения деятельности учителя, моделирования основных качеств и свойств личности педагога. Сегодня ведётся большая работа над «вооружением» педагога научными знаниями, совершенствуется общая и психолого-педагогичес-

кая подготовка учителя. Однако недостаточно внимания уделяется совершенствованию самой личности педагога, не подвергается активному воспитательному воздействию его человеческая природа [6].

Среди личностных качеств учителя важнейшее место отводится воле (Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, А.И. Щербаков). Дидактическая сила учителя главным образом заключена в твёрдости воли, а определённые черты характера учителя являются условиями успешной педагогической деятельности (Тесле Е.). Наукой доказано, что определяющее значение имеют волевые качества учителя, такие как целеустремлённость, выдержка, терпение и самоконтроль.

Волевые качества имеют особое значение для учителя музыки в связи со спецификой музыкально–педагогической деятельности. Учитель музыки обязательно исполнитель, а любое исполнительство требует волевых усилий. Оно, по словам К.С. Станиславского, «... есть, прежде всего, полная сосредоточенность всей духовной и физической природы» и «... захватывает и мысль, и ум и волю» [5, 302]. Г.К. Коган в цепи психологических предпосылок успешности исполнительской работы выделяет «страстную и настойчивую волю» [3, 130]. О.А. Апраксина подчёркивает, что учителю музыки инициативность, исполнительская воля и самообладание не просто желательны, но совершенно необходимы, и, что особенно важно подчеркнуть, – они развиваемы [2]. Именно хорошо развитая воля помогает молодым педагогам осуществлять музыкально–педагогическую деятельность, которая носит публичный характер и требует умения управлять своими чувствами и настроением [6].

Многолетние наблюдения за студентами во время прохождения педагогической практики, опрос руководителей педагогической практики позволили сделать вывод о том, что у студентов и молодых учителей наибольшие затруднения вызывает управление своим психологическим состоянием, поведением, что сказывается на их исполнительской деятельности. Нередко студенты, владеющие исполнительскими умениями, не могут в полной мере реализовать свои намерения при встрече со школьной аудиторией. У них развивается боязнь аудитории, которая выражается в мышечной и эмоциональной напряжённости. Причины своих неудач студенты видят в отсутствии выдержки, целеустремлённости и настойчивости.

В свете сказанного очевидна роль развитых волевых качеств учителя музыки, что позволяет нам рассматривать волю как необходимое и профессионально–личностное качество. Воля учителя музыки рассматривается как совокупность таких качеств, как целеустремлённость, инициативность, самоконтроль, выдержка и самообладание. Их взаимодействие определяет уровень подготовленности учителя к исполнительской деятельности, что является одной из важнейших задач профессиональной подготовки студентов на музыкальном отделении факультета искусств. Для решения этой задачи необходимо осуществлять самовоспитание профессиональной воли.

С точки зрения педагогов и психологов (Л.Я. Арет, А.Г. Кавалёва, А.И. Кочетова), самовоспитание является одним из наиболее эффектив-

ных путей формирования личностных качеств. Сущность самовоспитания состоит в осознанном самоизменении личности. Но не всякий процесс самоизменения можно назвать самовоспитанием. Самовоспитание как сознательная и целеустремлённая работа человека над собой, способствует развитию своих способностей и свойств характера [4]. Для самовоспитания необходимо ясное представление о своих достоинствах и недостатках, знание средств и способов работы над собой, нужны также потребность и намерение изменить себя. Но и этого недостаточно. Необходимы практические действия по самовоспитанию, которые требуют собственной инициативы, усилий, направленных на исправление собственных недостатков, практической борьбы с трудностями. Следовательно, самовоспитание – волевой процесс и занятие им мы вправе рассматривать как специальную тренировку воли.

Исследования проблемы самовоспитания показывают, что этот процесс нуждается в педагогическом управлении, главной задачей которого является осуществление психологической и практической подготовки к работе над собой. Во время психологической подготовки к самовоспитанию формируются субъективные факторы и методы самовоспитания. Практическая подготовка предполагает обучение определённым навыкам и умениям самовоспитания. Учёные придают особое значение индивидуальному подходу в руководстве самовоспитанием. Также доказано, что развитие воли неразрывно связано с формированием интереса. Максимальные волевые усилия проявляются при активном интересе к предмету и самому процессу музыкально – педагогической деятельности.

Для реализации данных положений необходимо, во-первых, поставить задачу ознакомить студентов с основными направлениями формирования качеств, необходимых для осуществления музыкально–педагогической деятельности; определить роль и значение воли в процессе его профессиональной деятельности; вызвать интерес к самовоспитанию воли.

На второй план выступает самопознание, которое осуществляется в процессе исполнительской практики и может быть реализовано следующими методами: самонаблюдение, учёт мнения окружающих, самоанализ, самооценка. Большую помощь в самопознании оказывают самохарактеристики, взаимохарактеристики и характеристики преподавателя.

Следующий этап – практическая подготовка к работе над собой, которая включает в себя: овладение приёмами самовоспитания; обмен опытом работы над собой. На этом этапе студенты знакомятся с основными приёмами самовоспитания, учатся владеть ими при публичном исполнении музыкальных произведений. Особое внимание уделяется обучению методам волевых действий: самообязательству, самоубеждению.

Работа по формированию волевых качеств на последнем этапе ведётся по следующим направлениям: разработка индивидуальной программы самовоспитания воли, взятие самообязательств, а также подведение итогов работы над собой. Исходя из самооценки, оценки педагога и однокурсников студент продумывает своего рода программу воспи-

тания воли. Затем разрабатываются основные направления по её реализации. В результате всего комплекса проведённой работы студенты приходят к выводу, что для работы над собой не требуется дополнительное время, а наоборот самовоспитание способствует развитию организованности, настойчивости, самостоятельности и других волевых качеств.

Волевое поведение студентов, прежде всего, проявляется на публичных выступлениях с программой (на зачётах, экзаменах и педагогической практике). Оценивая степень проявления волевого поведения, можно выделить следующие признаки: уверенное, без срывов исполнение программы на публике; естественное поведение на сцене перед аудиторией; сосредоточенность, увлечённость творческими задачами.

Студенты, занявшиеся самовоспитанием, чувствуют себя спокойнее, увереннее и успешнее справляются на публичных выступлениях с исполнительскими задачами. В их игре заметна выдержка, увлечённость и сосредоточенность. В процессе самовоспитания воли у студентов возрастает активность, самостоятельность и организованность.

Резюмируя вышеизложенное можно сделать вывод о том, что в основе формирования волевых качеств учителя музыки лежит организация процесса самовоспитания студентов, что является важным фактором их профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Анисимова Т.И. Профессиональная подготовка преподавателя для новых типов учебных заведений. – Киев, 1987.
2. Апраксина О.А. Современные требования к школьному учителю-музыканту. – В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 15. – М., 1982.
3. Коган Г.М. У врат мастерства. Работа пианиста. – М., 1969.
4. Селиванов В.И. Проблема формирования воли школьников. – Рязань, 1971.
5. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. – М., 1970.
6. Тесля Е. О подготовке будущего учителя к непрерывному профессиональному самосовершенствованию // Вестник высшей школы. – 2004. – № 12. – с. 21-30.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

***А.М. Белевцова
г. Ставрополь***

Профессионально-педагогическая направленность инструментальной подготовки учителя музыки изучается многими исследователями в области массового музыкального воспитания школьников (Апраксина О.А., Беркман Т.Л., Цыпин Г.М.). Одним из главных принципов современной теории подготовки учителя музыки для общеобразовательной

школы является ее специфичность, которая определяется тем, что студенты факультета искусств получают широкую специальную подготовку, включающую основной музыкальный инструмент, аккомпанемент, дополнительный музыкальный инструмент, вокал. В связи с этим традиционные методики преподавания каждой из названных дисциплин, имеющие место в практике работы исполнительских музыкальных учебных заведений, не могут отвечать требованиям, предъявляемым к учителю музыки широкого профиля.

Исследователи специфики инструментальной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов (Падалка Г.Н., Квасница З.С., Цатурян К.А., Цыпин Г.М.) указывают на то что «цель занятий в классе основного музыкального инструмента – не столько приобретение отдельных навыков и умений игры на фортепиано, баяне, сколько формирование готовности студента осуществлять профессиональную деятельность в новых условиях современной школы» [5].

Осуществление этой цели осложняется тем, что не всегда абитуриенты ясно представляют себе будущую специальность, мотивируя поступление на факультет искусств интересом к музыке, желанием заниматься вокалом или исполнительской деятельностью. В связи с этим, перед преподавателями инструментальных классов стоит очень важная задача, учитывая разнообразие мотивов учебной деятельности студентов, привести субъективное отношение к процессу обучения в соответствие с объективным смыслом, с потребностями школьной практики, сформировать установку на ответственное отношение к процессу обучения игры на инструменте.

За последние годы появилось немало исследований направленных на совершенствование методики преподавания специальных музыкальных дисциплин. Анализ и обобщение состояния теории и практики преподавания основного музыкального инструмента на факультете искусств позволил выявить основные задачи, стоящие перед педагогами – инструменталистами:

- формирование у студентов общей культуры, воспитание потребности и интереса к будущей профессиональной деятельности в качестве учителя музыки;

- овладение студентами комплексом исполнительских знаний, умений и навыков, необходимых в практической деятельности.

Решению этих задач способствуют применение современных методов обучения. Это прежде всего использование принципов развивающего обучения (Цыпин Г.М.), взаимодействие слуховых представлений и двигательных навыков (Арчажникова Л.Г.), метод эскизного изучения произведения в сжатые сроки (Осипова Л.В.).

Становлению методики преподавания основного музыкального инструмента на факультете искусств во многом способствовало творческое преломление принципов традиционной методики обучения игре на музыкальном инструменте, а также обращение педагогов к достижениям психолого-педагогической науки.

В аспекте данной статьи стоит задача рассмотреть психолого-педагогические предпосылки формирования музыкально-педагогической деятельности студентов в условиях их инструментальной подготовки в классе основного музыкального инструмента.

Музыкально-педагогическая деятельность, формирующаяся в инструментальном классе, трактуется нами как комплекс профессиональных умений и навыков, таких как эмоциональное исполнение музыкальных произведений, владение аккомпанементом, чтения с листа, словесная интерпретация музыкальной образности изучаемых произведений.

В современной психологии сложился деятельностный подход к пониманию и анализу психических свойств и качеств личности. Музыкально-педагогическая деятельность имеет строение, определяемое спецификой музыкального образования и подчиненное общим закономерностям психологии деятельности. Способность к музыкальной педагогике формируется в связи с музыкально-исполнительской деятельностью и взаимообусловлена ею.

Согласно А.Н. Леонтьеву «Деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [2, с.82]. Все сказанное имеет непосредственное отношение к проблеме музыкально – педагогической деятельности, формировать которую можно только путем специальной организации учебного процесса на факультете.

Как установлено в психологии, в своем развитии деятельность человека дифференцируется на внешнюю и внутреннюю. В музыкальном исполнительстве внешняя деятельность – это реальное воплощение замысла композитора, музыкально-художественного образа произведения. Внутренняя деятельность – это творческое воображение, система музыкально – слуховых представлений. Исходной и основной формой деятельности является деятельность внешняя, чувственно – практическая. Внутренняя деятельность происходит «в уме», посредством «умственных действий», когда человек оперирует не непосредственно с предметами и не путем непосредственно предметных движений, а опирается на их динамические мозговые модели [3, с.75].

Теоретическая деятельность вырастает и развивается под влиянием задач практической деятельности и способствует наиболее эффективному разрешению этих задач. В практике музыканта теоретическая деятельность имеет очень большое значение. Осознание исполнительских закономерностей, понимание стилевых особенностей музыкального произведения повышает не только исполнительскую культуру студентов, но и поднимает уровень педагогического мастерства.

Важным вопросом проблемы музыкально-педагогической деятельности является вопрос об источниках и движущих силах деятельности человека. Современная психология опираясь на учение о личности, особое внимание уделяет потребностям человека как побудителям его активности.

Процесс формирования музыкально-педагогической деятельности всегда связан с потребностью в ней. Потребность повышает активность личности, направленную на достижение определенной цели.

Осознание человеком потребностей является условием формирования интересов. Интерес побуждает человека к занятию данным видом деятельности. Значение интереса к работе учителя музыки как фактора оптимальной организации музыкально-учебной деятельности заключается в особой направленности на предметы музыкально-педагогического цикла.

Музыкальные потребности студентов возникают и развиваются в процессе музыкально-учебной деятельности, которая всегда должна основываться на положительном эмоциональном отношении к ней студентов. Формирующийся в процессе обучения интерес к музыкально-педагогической деятельности со временем превращается в необходимую жизненную потребность учителя музыки [1].

Активизация творческого отношения к учебе, связанная с поиском существенного в изучаемых явлениях и событиях, является важным фактором стимуляции педагогических интересов и потребностей студентов. Формированию музыкально-педагогической деятельности студентов в процессе их инструментальной подготовки способствуют разнообразные организационные формы занятий педагога со студентами, постоянное обогащение знаниями, навыками и умениями, расширение музыкального кругозора студентов, основанное на разнообразии репертуара, использование различных форм самостоятельной работы студентов, включающих исследовательский подход, решение проблемных заданий, применение своих знаний на практике.

Для выявления теоретических основ формирования музыкально-педагогической деятельности нами были проанализированы работы, освещающие психологическую структуру деятельности и, прежде всего, определяющие ее характер, мотив.

Деятельность – процесс, побуждаемый и направляемый мотивом. Потребности и мотивы деятельности не совпадают непосредственно. А.Н. Леонтьев указывает, что «до своего первого удовлетворения потребность «не знает» своего предмета, он еще должен быть обнаружен. Только в результате такого обнаружения потребность приобретает свою предметность, а воспринимаемый (представляемый) предмет – свою побудительную и направляющую деятельность функции, т.е. становится мотивом» [2:190]. Такое определение мотива деятельности соответствует пониманию деятельности как предметно-обусловленной.

Музыкальная деятельность определяется целой системой мотивов, находящихся между собой в сложных взаимоотношениях. Определяющим мотивом музыкально-педагогической деятельности является приобщения детей к музыкальному искусству, мотивом исполнительской деятельности – стремление к наиболее полному и глубокому познанию и исполнению произведения, углублению в музыкально-художественные образы. Мотивы, которыми руководствуются студенты в своей деятельности, в конечном итоге определяются объективными потребностями общества – повышением уровня эстетического воспитания подрастающего поколения.

В формировании музыкально-педагогической деятельности студентов в условиях их инструментальной подготовки важным звеном является

система мотивов, определяющих их познавательную направленность в процессе учебной деятельности.

Мотивация учебно-познавательной деятельности студентов является источником интеллектуальной активности, мобилизует творческие силы на решение познавательных задач, положительно влияет на качество, широту, систематизацию знаний, становится важным внутренним условием формирования навыков педагогической деятельности.

Исходя из выше сказанного, можно сделать следующее резюме. Основными условиями формирования музыкально-педагогической деятельности студентов является активизация музыкальных потребностей студентов, воспитание интереса к музыкально-педагогической деятельности, педагогическое руководство при формировании положительной мотивации учебной деятельности студентов. Эти положения должны определять методику обучения в инструментальном классе, направленную на формирование и развитие профессионально-педагогических качеств учителя музыки.

Список литературы

1. Ковалев А.Г. Психология личности. Изд.3-е. – М.: Просвещение, 1970
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность – М.: Политиздат, 1975
3. Пономарев Н.А. Знания, мышление и умственное развитие. – М.: Просвещение, 1980
4. Пряхников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.; 2005
5. Цатурян К.А. Теория подготовки учителя-музыканта и роль навыков игры с листа в развитии творческих способностей студентов. – М.; 1975
6. Цыпин Г.М. Развитие учащегося – музыканта в процессе обучения игре на фортепиано. – М.; 1975

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

***М.В. Близниченко
г. Ставрополь***

Следствием чрезмерной теоретизации процесса профессионального обучения и его оторванности от происходящих в школе реальных процессов являются: недостаточная сформированность у студентов коммуникативной культуры, способов взаимодействия с разными категориями учащихся и их родителями, неготовность большинства выпускников брать на себя ответственность за определенную деятельность, отсутствие инициативы, оригинальности мышления, стремления к самосовершенствованию и развитию, уверенности в себе и способности справляться с трудными ситуациями.

Особенно много проблем возникает у выпускников творческих профессий, к числу которых будет справедливо отнести и профессию учителя музыки. Сегодня профессиональный багаж такого молодого специалиста должен включать не только профессиональные знания и умения, но также основы пиара. Кроме профессиональной компетентности выпускник должен обладать предприимчивостью в самом широком смысле этого слова, не только в экономическом плане, но и в ракурсе владения ситуацией и проявления творческой инициативы. Современный выпускник творческого ВУЗа должен считаться с современными социокультурными условиями, которые характеризуются «живостью» (изменчивостью) окружающего человека пространства [3, с. 56].

Что это означает в отношении наших выпускников? Видимо, основной принцип их деятельности должен состоять не столько в том, чтобы распространять свои знания, сколько в том, чтобы уметь их приспособить под требования времени, под запросы «среды». А «среда», ожидающая наших выпускников, разнообразна.

Связью, «мостиком» от вузовской атмосферы к реальной жизни должна быть педагогическая практика студентов, дающая возможность студентам испытать себя в реальной жизни. Педагогическая практика выявляет плюсы и минусы профессиональной готовности не только студента, но и всей системы образования, а значит, является важнейшим звеном в системе профессиональной подготовки учителя [2, с. 4].

В связи с этим нами выделены основные функции педпрактики, позволяющие реализовать важнейшие задачи профессиональной подготовки будущих учителей музыки в школе.

Адаптационная, функция практически проявляется в том, что студент не только знакомится с разными видами учебно-воспитательных учреждений и организацией работы в них, но и привыкает к ритму педагогического процесса, к взаимодействию с детьми, начинает ориентироваться в системе горизонтальных и вертикальных связей и отношений. Будущий учитель начинает реально представлять себе все радости и трудности педагогической деятельности.

Обучающая функция практики состоит в реализации полученных теоретических знаний в конкретной деятельности. Происходит процесс выработки основных педагогических компетентностей, формирование педагогического сознания, которое из плоскости идеальных представлений переходит в систему реальных установок и взглядов будущего учителя.

Воспитывающая функция практики, значение которой возрастает, состоит в формировании мотивации к будущей профессиональной деятельности, становлении педагогической культуры, формировании профессиональной «Я-концепции» и стиля педагогической деятельности. Воспитывающими факторами педагогической практики являются деятельность специалистов с высоким уровнем профессионализма и личностных качеств, а также воспитательные системы педагогического университета и образовательных учреждений, являющихся базой практики.

Развивающая функция практики реализуется в формировании и развитии педагогических способностей студента-практиканта и выработке

у него компенсаторных умений в случае слабой развитости педагогических способностей. Студент развивается и в личностном, и в профессиональном планах: он учится мыслить и действовать как педагог.

Диагностическая функция практики является одной из важнейших. Только на практике студент может оценить свое эмоциональное состояние при общении с детьми, учителями, администрацией, родителями. В реальной педагогической деятельности выявляются личностные и профессиональные качества будущего учителя. В процессе учебно-воспитательной работы выявляются сильные и слабые стороны будущего учителя, над чем ему необходимо работать. Однако не стоит абсолютизировать диагностические возможности практики. В силу того что она (даже в период преддипломной практики) носит все-таки учебный характер, когда студент не чувствует всю полноту ответственности и самостоятельности, возможны ошибки.

Организуя практику, необходимо обеспечить личностно-ориентированный, комплексный, усложняющийся, непрерывный и творческий характер подготовки каждого студента, который в период практики не должен выступать только как объект обучения и воспитания. Сама система взаимоотношений должна носить характер взаимодействия и сотрудничества, подразумевающая определенную субъектность позиции студента.

Комплексный характер педагогической практики предполагает, что студент за годы обучения выполняет все виды деятельности учителя начальных классов: проводит уроки, экскурсии, всевозможные формы воспитательной работы, вступает в контакт с родителями (посещая семьи учеников, проводя родительские собрания), решает в случае необходимости вопросы с администрацией школы, выступает в роли воспитателя группы продленного дня, руководителя кружка, вожатого в период летней практики, работает со школьной документацией и т.д.

Эффективно организованная практика носит постоянно усложняющийся характер. Начиная с общего знакомства с учебно-воспитательными учреждениями разного типа, наблюдений и анализа получаемой информации, практикант постепенно выполняет все более сложные и ответственные задания.

Принцип непрерывности, когда студент в процессе всего срока обучения в педагогическом учебном заведении связан со школой и детьми.

От практики к практике характер заданий и предъявляемых требований к готовности студента к педагогической деятельности постоянно возрастает.

Творческий характер педагогической практики предполагает, что в ее процессе у каждого студента развиваются исследовательские способности, способности к нестандартной интерпретации учебно-воспитательного процесса, художественные, артистические и другие способности подобного рода. Этому способствуют знакомство с творчески работающими учителями и педагогическими коллективами, выполнение различных исследовательских заданий, создание атмосферы постоянного поиска в студенческой группе, проходящей практику, в школе. Студен-

ту надо давать возможность проявлять самостоятельность, инициативу, даже если это не сразу может дать положительный эффект.

Рефлексивная функция практики является одной из важнейших. Только на практике студент может оценить свое эмоциональное состояние в процессе общения со всеми субъектами педагогической деятельности, проанализировать и оценить свои личностные и профессиональные качества как будущего учителя, свою успешность или неуспешность.

В ходе педагогической практики у студентов реально выработать основы анализа и оценки собственной педагогической деятельности. Эти умения сложно вырабатываются в последующей профессиональной деятельности, если каждый студент своевременно не прошел через систему целенаправленной их выработки в течение профессиональной практической подготовки.

Таким образом, учет и реализация основных функциональных направлений педагогической практики позволит определить профессиональную мотивацию студента, уровень овладения им специальными знаниями и умениями, приобретенными в процессе обучения и воспитания в вузе, выявить перспективы совершенствования учебно-образовательного процесса.

Список литературы

1. Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения. Сборник научных трудов / Под ред. А.В.Хуторского. – М., 2006. – 290 с.
2. Симонов В.П. Педагогическая практика в школе – М., 2000. – 103 с.
3. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений. – М., 2008. – 256 с.

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ШКОЛЕ

Т.П. Борисенко

г. Ставрополь

Современные требования к профессиональной подготовке специалистов ставят перед школой новые задачи, одной из которых является формирование коммуникативной компетентности учителя. Коммуникативная компетентность предполагает владение навыками общения в определенном профессиональном коллективе, умениями, которые обеспечивают решение задач, составляющих суть той или иной профессиональной деятельности. В практике не в полной мере учитывается одна особенность профессиональной деятельности учителя: достижение целей обучения, успешное решение разнообразных учебно-методических и воспитательных задач возможно лишь в том случае, если учитель знает специфику педагогического общения, владеет профессиональной речью, нормами речевого поведения, которые обеспечивают результативность и эффективность деятельности педагога.

Экспертной группой, куда входили администрация и руководители МО математики и естественных наук, был проведён мониторинг професси-

ональных компетенций учителей естественно-научного цикла и математики школы (методика проведения мониторинга представлена в журнале «УШ» № 22/2005, №17/2007).

Анализ мониторинга показал, что наиболее «западающие» компетенции большинства респондентов – это компетентность в сфере трансляции собственного опыта, исследовательская компетентность и акмеологическая компетентность. Что касается коммуникативной компетентности, то именно она «лидировала» при первичной самооценке учителем собственной компетентности, набирая минимум 9 из 10-ти баллов. В то же время эта позиция мониторинга давала самый большой процент случаев несоответствия между самооценкой преподавателя и экспертной оценкой. Подробный анализ такого явления показал, что дело не в сознательной завышенной самооценке педагога, как может показаться на первый взгляд, а в подмене понятий. Учителя оценивали уровень своей коммуникативной компетентности с точки зрения собственной удовлетворенности процессом общения с детьми. И в определении педагогического общения как «целенаправленного результативного неразрушающего взаимодействия в системе «учитель-ученик» большинство осознавало только первые два слова как меру компетентности («я добиваюсь того, чего хочу»), заменяя (чаще всего бессознательно) понятие «взаимодействие» на «воздействие». Последние три слова в определении – «система “учитель-ученик”» – практически никогда не воспринимались учителями как основание для оценки достижения не только собственного, но и ученического уровня субъектности в общении.

По мнению Галеевой Н.Л., к.б.н., доцента, зам. зав. кафедрой управления образовательными системами МПГУ коммуникативная компетенция учителя, так же как и любая из профессиональных компетенций, определяется минимум тремя составляющими:

- когнитивной (что специалист знает по данному вопросу);
- операциональной (как специалист реализует свои знания на практике);
- мотивационной (как специалист относится к данной сфере своей деятельности).

Эти составляющие проявляются в профессиональном взаимодействии учителя на разных уровнях: учитель – администрация, учитель – родители, учитель – коллеги по школе, учитель – коллеги по МО, учитель – ученик.

Для каждого участника образовательного процесса качество и результат профессионального взаимодействия будут определяться:

- направленностью личности (*ориентация на другого человека, на совместную деятельность, желание понять его, поддерживать отношения*);
- педагогическим тактом и стилем общения (*доля ответственности принимаемой на себя участниками совместной деятельности, должна быть адекватной вкладу в конечный результат, а формы общения отражать не только социальный статус, но и другие субъектные качества личности*);
- уровнем толерантности (*свойство личности, предполагающее ее защищенность от воздействия неблагоприятных факторов, сформиро-*

рованность избирательной переносимости неблагоприятных воздействий без снижения адаптивных возможностей, проявления выдержки, самообладания).

Недостатки мотивационной составляющей зачастую играют роль специфического тормоза на пути овладения преподавателями знаниями и умениями в области профессионального общения. Из богатейшего спектра ресурсов педагогического взаимодействия ресурс непосредственного вербального общения осознается как единственный, изменив который, учитель «перестанет быть самим собой». Галеева Н.Л. приводит пример, как учительница словесности достаточно резко отреагировала на задание изменить в созданном ею тексте все прилагательные и глаголы, характерные для «кинестетиков», на слова из словаря «визуалов» и «аудиалов» (в тренинге на умение грамотно построить конструктивное вербальное общение с детьми, предпочитающими работу в разных модальностях). «Это буду уже не я», – объяснила она свой отказ от выполнения задания, забыв о том, что профессиональное педагогическое общение отличается от бытового именно тем, что всегда строится «от ученика», учитывает особенности его личности, как субъекта общения. В списке чувств и эмоций, возникающих у любого человека в ответ на воздействие другого индивида, желание произвести положительные изменения в своей жизни – единственный ответ со знаком «плюс», который всегда следует только за таким видом воздействия как убеждение. Учителя достаточно редко успевают анализировать те чувства, которые вызывают у школьников остальные виды воздействия – внушение, заражение, просьба, принуждение, деструктивная критика, манипуляция и другое – лишь иногда осознавая, что каждый из перечисленных видов воздействия чаще всего приводит к таким ответным эмоциям:

- Гнев, враждебность, неприятие
- Крушение надежд
- Одиночество (фрустрация)
- Ненависть
- Смущение, затруднения
- Чувство собственной незначимости
- Страх, тревожность
- Мстительность
- Бездна, апатия
- Упрямство
- Унижение

Читатель может возразить, что ни один учитель не планирует вызвать у ученика хоть одну эмоцию из этого списка. Не планирует, но – вызывает! Соотнесите со списком ответных эмоций приведенные ниже фразы учителей, знакомые каждому, кто учился в школе:

- *Вы должны любить трудиться, это главный фактор успеха!*
- *Не пытайся меня обмануть. Я же знаю, что ты лентяй и притворщик.*
- *Петров, ты не только меня, ты своих товарищей не уважаешь!*

- *Смотрите, Света уже прекрасно справилась с заданием! Разве вам не хочется, чтобы и вас похвалили?*

- *Что это с вами? Обычно вы такие воспитанные, хорошие дети...*

- *Займись делом, если не хочешь иметь неприятности!*

Каждое такое высказывание не «поглаживание», но «шлепок» (Э. Берн), отнюдь не ведущий к возникновению у ребенка желания измениться к лучшему, а провоцирующий один из нежелательных эмоциональных ответов.

По настоящему результативное и одновременно неразрушающее педагогическое взаимодействие строится не только на осознании учителем специфики собственного стиля общения, но и на знаниях особенностей каждого ученика как субъекта взаимодействия. Начиная со второго полугодия текущего года мы начали подготовку к использованию в работе учителя технологии личностно-ориентированного обучения учащихся, основанной на знании индивидуального стиля учебной деятельности (ИСУД). ИСУД учащегося включает в себя следующие параметры: обученность, организационные, коммуникативные, информационные и мыслительные навыки, внимание, память, модальность, доминирование полушарий мозга, уровень развития. Если развивается и растёт любой из этих параметров индивидуального стиля учебной деятельности ученика, то увеличивается общий уровень его познавательных возможностей, или обучаемость. Было проведено анкетирование учителей на предмет понимания смысла каждой характеристики ИСУД. Анализ результатов анкетирования показал, что 8 из 10 (80%) респондентов хорошо понимают смысл каждой характеристики ИСУД. Однако только 20% респондентов хорошо знают особенности ИСУД своих учеников. 60% респондентов знают их недостаточно хорошо и 20% – неуверенны в том, что они их знают.

90% респондентов или умеют определять параметры ИСУД или же знают, у кого их взять (в школе работает педагог-психолог высшей квалификационной категории, владеющий методиками определения параметров ИСУД).

Только 50% педагогов, принимающих участие в анкетировании, могут, опираясь на понимание ИСУД каждого ученика подобрать или сконструировать систему заданий, способствующих успеху ученика, либо систему заданий, целенаправленно развивающих ученика.

Большинство респондентов не уверены в том, что они могут проанализировать динамику развития ИСУД ученика и оценить собственные усилия по обеспечению качества учебного процесса и его результатов.

Были приняты управленческие решения:

1. Организовать обучение учителей школы по методике определения ИСУД учащихся.

2. В сентябре провести контрольно-методические срезы актуального уровня знаний по всем предметам (кроме музыки, ИЗО, физической культуры и ОБЖ), определить группы учащихся, нуждающихся в педагогической поддержке по каждому предмету.

3. Организовать и контролировать работу учителя по методике ИСУД, в конце каждой четверти проводить собеседование по результатам учебного процесса по результатам мониторинга.

Мы выделили несколько проблемных классов среднего звена школы и создали творческие группы учителей, работающих в этих классах. Провели педагогический совет, серию методических семинаров, обеспечили каждого учителя Памяткой по параметрам индивидуального стиля учебной деятельности ученика, изучили методики, определяющие некоторые параметры ИСУД ученика для ведения мониторинга результативности учебного процесса по предмету. Педагогом-психологом совместно с классными руководителями было проведено анкетирование и изучены психологические особенности учащихся этих классов по следующим параметрам: уровень интеллектуального развития, тип нервной системы, темп работы, лабильность нервной системы, обучаемость, темперамент, доминирующее полушарие, ведущий канал восприятия, уровень развития произвольного внимания, уровень развития памяти.

Определение особенностей ИСУД ученика, несомненно, важная составляющая арсенала управленческих средств учителя. Однако эта информация, не подкреплённая достаточным количеством разнообразного дидактического материала, вариативных техник, технологий и методов в работе учителя, не способна обеспечить управлением качеством предметного обучения.

Сложность управления уровнем коммуникативной компетентности в том, что многие школьные управленцы убеждены в низкой эффективности методической работы, направленной на рост качества и коррекцию педагогического взаимодействия. На самом деле возможности методической службы и система управления школой могут обеспечить успешную реализацию данного направления работы.

СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

А.А. Горшкова

г. Ставрополь

Для приобретения и совершенствования профессиональной умелости и выработки педагогического мастерства учителю необходимо детально представлять себе структуру педагогической деятельности и связанную с ней систему теоретических знаний и практических умений и навыков.

В педагогике существуют многочисленные варианты описаний структуры педагогической деятельности. Так психологические исследования (В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.) показывают, что в учебно-воспитательном процессе имеют место следующие взаимосвязанные виды педагогической деятельности учителя:

- а) диагностическая;
- б) ориентационно-прогностическая;

- в) конструктивно-проектировочная;
- г) организаторская;
- д) информационно-объяснительная;
- е) коммуникативно-стимулирующая;
- ж) аналитико-оценочная;
- з) исследовательско-творческая.

И.Ф. Харламов описывает эти виды педагогической деятельности, и даже выделил требования к учителю, которые обуславливаются этими видами деятельности.

Диагностическая деятельность связана с изучением учащихся и установлением уровня их развития, воспитанности. Нельзя осуществлять учебно-воспитательную работу, не зная особенностей физического и психического развития каждого школьника, уровня его умственной и нравственной воспитанности, условий семейной жизни и воспитания и т.д.

Ориентационно-прогностическая деятельность выражается в умении учителя определять направление воспитательной деятельности, ее конкретные цели и задачи на каждом этапе воспитательной работы, прогнозировать ее результаты, то есть то, чего конкретно хочет достигнуть учитель, какие сдвиги в формировании и развитии личности учащегося он хочет получить.

Конструктивно-проектировочная деятельность органически связана с ориентационно-прогностической. Если, например, учитель прогнозирует укрепление коллективистских отношений между учащимися, перед ним встает задача конструирования, проектирования содержания воспитательной работы, придания ей увлекательных форм. Естественно, что для этого учителю необходимо хорошо разбираться в психологии и педагогике организации воспитательного коллектива, в формах и методах воспитания, развивать у себя творческое воображение, конструктивно-проектировочные способности, уметь планировать учебную и воспитательную работу.

Организаторская деятельность связана с вовлечением учащихся в намеченную воспитательную работу и стимулированием их активности. Для этого учителю необходимо выработать целый ряд умений. В частности, он должен уметь определять конкретные задачи по обучению и воспитанию учащихся, развивать их инициативу в планировании совместной работы и осуществлять тактичный контроль за ее выполнением.

Информационно-объяснительная деятельность. Ее большое значение обуславливается тем, что все обучение и воспитание по существу в той или иной мере основано на информационных процессах. Овладение знаниями, мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями – это важнейшее средство развития и личностного формирования учащихся. Учитель в этом случае выступает не только как организатор учебно-воспитательного процесса, но и как источник научной, мировоззренческой и нравственно-эстетической информации.

Коммуникативно-стимулирующая деятельность связана с тем большим влиянием учителя, которое оказывает на учеников его личное обаяние, нрав-

ственная культура, умение устанавливать и поддерживать с ними доброжелательные отношения и побуждать их своим примером к активной учебно-познавательной, трудовой и художественно-эстетической деятельности.

Аналитико-оценочная деятельность. Сущность ее заключается в самом названии. Учитель, осуществляя педагогический процесс, анализирует ход обучения и воспитания, выявляет в них положительные стороны и недостатки, сравнивает достигаемые результаты с теми целями и задачами, которые намечались, а также сопоставляет свою работу с опытом коллег. Аналитико-оценочная деятельность помогает учителю поддерживать так называемую обратную связь в своей работе, это значит, непрерывно сверять то, что намечалось достигнуть в обучении и воспитании учащихся и что достигнуто, и на этой основе вносить необходимые коррективы в учебно-воспитательный процесс, вести поиски путей его совершенствования и повышения педагогической эффективности, шире использовать передовой педагогический опыт.

Наконец, *исследовательско-творческая деятельность.* Элементы ее есть в работе каждого учителя. Две ее стороны имеют особенно важное значение. *Одна из них* состоит в том, что применение педагогической теории по своему существу требует от учителя известного творчества. Педагогические и методические идеи отражают типичные учебно-воспитательные ситуации. Конкретные же условия обучения и воспитания слишком разнообразны, а иногда и неповторимы. *Вторая сторона* этой деятельности связана с осмыслением и творческим развитием того нового, что выходит за рамки известной теории и в той или иной мере обогащает ее. [4]

И.А. Зимняя и Л.М. Митина описывают другую структуру педагогической деятельности. Она такова:

1. Мотивация.
2. Педагогические цели и задачи.
3. Предмет педагогической деятельности.
4. Педагогические средства и способы решения поставленных задач.
5. Продукт и результат педагогической деятельности.

Авторы определение *мотивации* смыкают с определением педагогической направленности и опираются на педагогическую направленность, описанную Н.В.Кузьминой. Под сущностью педагогической направленности понимается интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в учительской работе, потребность в педагогической деятельности, стремление овладеть основами педагогического мастерства.

Цели и задачи педагогической деятельности зависят от конкретной парадигмы обучения, но, по мнению авторов, они должны определяться следующими положениями: «Процесс развития и ученика, и учителя должен идти синхронно, только у учителя этот процесс начинается гораздо раньше, и учитель должен знать психологические закономерности и условия развития личности».

Каждый вид деятельности имеет свой предмет, точно также и педагогическая деятельность имеет свой.

Предметом педагогической деятельности И.А. Зимняя и Л.М. Митина называют организацию учебной деятельности обучающихся, направленную на освоение учениками предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

Описывая *средства* педагогической деятельности, авторы сделали акцент на следующих:

- о научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется понятийно-терминологический аппарат учащихся;

- о “носители” знаний – тексты учебников или знание, воспроизводимое учеником при наблюдении организованном учителем, за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности;

- о вспомогательные средства – технические, компьютерные, графические и др.

Под *способами* передачи социального опыта в педагогической деятельности И.А. Зимняя и Л.М. Митина подразумевают объяснение, показ (иллюстрация), совместная работа, непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая), тренинги и др.

Продуктом педагогической деятельности они называют формируемый у ученика индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт этой деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных действий. Результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели являющийся развитие обучающегося:

- о его личностное совершенствование;

- о интеллектуальное совершенствование;

- о становление его как личности, как субъекта учебной деятельности. [5]

Разрабатывая проблему педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина определила структуру деятельности учителя. В данной модели были обозначены пять функциональных компонентов: 1) гностический; 2) проектировочный; 3) конструктивный; 4) организаторский и 5) коммуникативный.

1. Гностический компонент (от греч. гнозис-познание) относится к сфере знаний педагога. Речь идет не только о знании своего предмета, но и о знании способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности).

2. Проектировочный компонент включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

3. Конструктивный компонент – это особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учетом близких целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий).

4. Организаторский компонент – это система умений педагога организовать собственную деятельность, а также активность учащихся.

5. Коммуникативный компонент – это особенности коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с учащимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение дидактических (воспитательных и образовательных) целей.

Таким образом, анализируя представленные структуры педагогической деятельности, можно сделать вывод, что И.А. Зимняя и Л.М. Митина акцентируют внимание на структурных составляющих. Каждый элемент является неотъемлемой частью, которую нельзя удалить, а так же нельзя заменить их на иной.

Структуры описанные Н.В Кузьминой и И.Ф. Харламовым обозначили функциональные компоненты. Не смотря на расхожесть названий среди компонентов очень много общих. Так в модели Н.В.Кузьминой гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный компоненты аналогичны диагностическому, ориентационно-прогностическому, конструктивно-проектировочному, организаторскому, коммуникативно-стимулирующая элементам описанных И.Ф.Харламовым. Но И.Ф.Харламов дополнил свою теорию такими видами деятельности, как информационно-объяснительная, аналитико-оценочная и исследовательско-творческая.

На мой взгляд, информационно-объяснительная и исследовательско-творческая включены в другие виды деятельности, а аналитико-оценочная деятельность должна пунктиром проходит в работе учителя и её необходимо выделять в отдельный компонент. Без обратной связи невозможно оценить успешность и эффективность деятельности, а соответственно и сама деятельность может потерять всякий смысл. [6]

Список литературы

1. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М., 1995.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1991.
3. Сластенин В.А. Воспитательная деятельность педагога. М., 2005.
4. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве /Педагогика. 1992. N 7, 8.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВНУТРИВУЗОВСКОЙ СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

**Т.В. Ефименко,
г. Буденновск**

В начале выступления позвольте остановиться на общих положениях рассматриваемой проблемы. В последнее время для вузов России, как,

впрочем, и для вузов других стран, всё более актуальными становятся вопросы оценки качества образования и управления им. Их актуальность усиливается в связи с углублением рыночных преобразований в экономике страны и принятием новой версии международных стандартов ИСО серии 9001-2001.

Многие вузы нашей страны уже давно включились в решение проблемы повышения качества подготовки специалистов. Они разрабатывают и внедряют систему управления качеством учебного процесса и в целом образовательной деятельности. Об этом свидетельствуют публикации, научно-практические конференции, научные работы, монографии, ежегодный конкурс Министерства образования РФ «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов». И, если, в 1999, 2000 гг., только по два вуза РФ участвовали в конкурсе на соискание премии Правительства в области качества, то в настоящее время в «борьбу» за право быть самыми «качественными» вступили десятки высших учебных заведений страны.

В Концепции модернизации российского образования определено, что до 2010 г. система международного качества (СМК) в каждом вузе должна быть внедрена. Задача сложная, так как, несмотря на то, что формирующаяся сегодня модель системы качества образования инициирована сверху правительственными структурами в русле процесса реформирования российского образования, многие вопросы в этой области недостаточно проработаны. Отсутствует единая теоретико-методологическая база, общеуниверситетская программа с использованием научно-обоснованных измерителей качества обучения. До сих пор часто говорят: дайте ясное определение понятия «качество образования». Анализ существующей по этой проблеме литературы (Качалов В.А., Колесников А.А., Козин И.Ф., Кожевников С.А., Кадамцев Г.Г., Моисеев А., Нуждин В.Н., Поташник М. и др.) показывает, что однозначного определения системы международного качества не существует. Это и понятно, учитывая его многоплановость.

Однако, какой бы многоплановой данная система не была, с какой бы точки зрения (философской, общенаучной, или конкретно-научной) её не рассматривала вузовская общественность, ясно одно – только *качество образования* будет определять конкурентоспособность учебного заведения в будущие десятилетия в сфере образовательных услуг. Это факт. И альтернативного выбора у ВУЗов пока нет.

Сегодня, как никогда, стало очевидно, что конкуренция в российской высшей школе, в том числе и с негосударственными секторами образования, только начинается, и она уже сейчас заставляет вузы заботиться о повышении качества предоставляемых услуг. С её развитием, а также с воздействием ряда неблагоприятных факторов, таких, как сокращение числа абитуриентов в недалёком будущем, для вузов единственным способом выжить будет повышение качества образования. В результате «естественного отбора» и «естественного набора» одни вузы продолжают конкуренцию, а другие, прекратят свою деятельность, либо

перепрофилируются на оказание схожих услуг. Думаю, с данным утверждением трудно спорить.

И всё-таки, вузовской общественности в целом необходимо признать целенаправленные действия Правительства по реформированию системы образования, как и других сфер жизни российского общества, и найти определённую логику Министерства образования во главе с Андреем Александровичем Фурсенко в создании, отчасти, властных механизмов, с помощью которых осуществляется внедрение сверху системы качества образования. Речь, в частности, идёт о созданной не так давно Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, о необходимом условии при прохождении государственной аккредитации – «наличии» внутривузовской системы управления качеством подготовки специалистов, о включённых в форматы ежегодного модуля сбора данных и модуля комплексной оценки деятельности вуза частей 25, III-02(а), III-02(б), характеризующих и оценивающих внутривузовскую систему гарантии качества образовательной деятельности по 10-тибалльной шкале.

Так каковы же составляющие качества? Чем измерять подобное качество? Чем является образовательный процесс? Какую из трёх моделей обеспечения качества по МС ИСО 9001 использовать в высшей школе?

Однозначных ответов и определений нет. Раз однозначных ответов и определений нет, то в условиях отсутствия установленных сверху критериев, у вузов существует возможность проявления самостоятельно-го подхода к формированию системы качества образования.

Основопологающими принципами этого процесса в нашем филиале стал внимательный учёт мнения всего коллектива, что проявилось в коллективном обсуждении и принятии ряда нормативных документов, а также стремлении к творческому взаимодействию традиционного опыта контроля за качеством подготовки с современными средствами оценивания.

В вопросах качества образования Филиал руководствуется нормативно-правовыми документами по проблемам качества образования Института, решениями Центра качества образования Института. Политика и стратегические цели Института в области качества образования были утверждены (внедрены) Учёным советом Института (протокол № 5 от 20.08.2008 года) и доведены до сведения профессорско-преподавательского состава Филиала на заседании научно-методического совета Филиала (протокол № 5 от 2008 года), что является основой для сотрудников Филиала в области качества образования. Деятельность Центра качества образования в Институте и Филиале осуществляется на основе регламентирующих документов: «Закона об образовании», «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года», «Концепции Всеобщего управления качеством», «Программы модернизации педагогического образования», Устава СГПИ, приказов Министерства образования и науки РФ, требований ИСО 9001:2001, локальных актов Института, локальных актов Филиала, регламентирующих работу по организации управления и проведению контроля качества подготовки специалистов.

Главная цель системы управления качеством Филиала – реализация процессного и системного подхода к управлению деятельности образовательного учреждения, направленная на успешное освоение студентами программ среднего и высшего профессионального образования.

Основными нормативными документами системы качества являются государственные образовательные стандарты среднего и высшего профессионального образования по направлениям подготовки, типовое Положение об образовательном учреждении СПО, типовое Положение об образовательном учреждении ВПО. В этих документах изложены основные нормативные требования к уровню качества подготовки специалистов и к механизму оказания образовательных услуг.

Контроль качества подготовки специалистов в Филиале осуществляется на основе разработанных, рассмотренных на заседании Совета филиала и утверждённых локальных актов и планирующих документов.

Система управления качеством образования Филиала является многоуровневой и включает:

- рассмотрение вопросов планирования и результатов образовательной, научной и воспитательной деятельности на заседаниях научно-методического совета и Совета филиала;
- рассмотрение вопросов материально-технического обеспечения учебно-воспитательного процесса на заседании Совета филиала;
- рассмотрение вопросов качества обучения и воспитания на внутри-факультетском и кафедральном уровнях, на заседаниях научно-методического совета, Совета филиала.

Наиболее значимыми критериями качества образовательного процесса в Филиале являются:

наличие утверждённых в установленном порядке рабочих учебных планов, графиков учебного процесса, рабочих учебных программ по дисциплинам. Основой для взаимоувязки рабочих дидактических документов служат государственные образовательные стандарты соответствующих специальностей (направлений) соответствующих уровней образования;

соответствие содержания рабочих учебных планов и рабочих учебных программ требованиям ГОС СПО, ГОС ВПО;

соответствие расписания занятий логике преподавания по каждой учебной дисциплине;

соответствие элементов учебного процесса (лекций, семинаров, практических и лабораторных занятий, практик и т.п.) утверждённым планам и программам;

комплектность и достаточность методического обеспечения по дисциплинам;

достаточность, регулярность и уровень организации текущего контроля.

Мониторинг соблюдения Филиалом условий образовательной деятельности осуществляется в соответствии с требованиями лицензии и Перечня показателей государственной аккредитации.

Внешний мониторинг проводится путём предоставления отчётов в Федеральное агентство по образованию, Министерство образования и на-

уки Ставропольского края, а также по мере необходимости в другие государственные и муниципальные ведомства.

Внутренний мониторинг предусматривает соблюдение условий образовательной деятельности и критериальных показателей, предъявляемых к Филиалу, проводится в разрезе каждого подразделения по итогам календарного года и анализируется на заседаниях кафедр, Совета факультетов, научно-методического совета и Совета филиала.

Администрация, Советы факультетов, научно-методический совет Филиала, структурные подразделения уделяют большое внимание процедуре оценки уровня знаний студентов, а именно разработке и внедрению различных форм и видов контроля за эффективностью учебного процесса, качеством усвоения учебного материала, способностью выпускников проявлять знания, умения и навыки в практической деятельности. В Филиале выделяют следующие виды контроля знаний студентов:

- проведение текущего контроля по итогам изучения дисциплины или её части или темы на лекционных, семинарских и практических занятиях. Текущий контроль проводится в форме устного, письменного, компьютерного опроса;
- проведение рубежного контроля с целью оценки усвоения студентами отдельных разделов учебного материала. Рубежный контроль может сопутствовать текущему контролю;
- итоговый контроль (семестровый) проводится в период экзаменационных сессий.

Организация текущего и сессионного контроля успеваемости (промежуточной аттестации) осуществляется в соответствии с «Положением о курсовых экзаменах и зачётах». Зачётно-экзаменационная сессия проводится в форме зачётов, экзаменов, защиты курсовых работ. Содержание зачётно-экзаменационного материала формируется в соответствии с требованиями ГОС к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников, рассматривается на заседаниях соответствующих кафедр, утверждается заместителем директора по УНР.

Результаты итогового контроля обсуждаются на факультетском, кафедральном уровнях и заседаниях НМС, где намечаются мероприятия, направленные на улучшение учебного процесса.

Ещё один вид контроля знаний студентов – проверка остаточных знаний по циклам дисциплин. В рамках плановой государственной аккредитации Филиала в период с сентября 2008 г. по ноябрь 2009 г. по распоряжению Рособрнадзора было проведено тестирование учебных достижений студентов независимым экспертом (режим off-line) в соответствии с утверждённым планом по циклам ГСЭ и ЕН учебных планов аккредитуемых специальностей. Результаты тестирования – 100 % освоение дидактических единиц дисциплин.

Дополнительный контроль освоения дисциплин осуществляется на основании Положений о конкурсе на лучшую студенческую научную статью, о конкурсе рефератов по гуманитарным наукам, о проведении олимпиад, стимулирующих углубленное изучение учебных дисциплин.

Для беспристрастности и объективности оценки качества знаний студентов на кафедрах Филиала разработаны и утверждены Критерии оценки знаний студентов по дисциплинам, закреплённым за кафедрой. На своих занятиях преподаватели-предметники доводят до сведения студентов данные Критерии.

С целью совершенствования системы качества преподавания, компетенции преподавателей Филиала и оказания им методической помощи в работе используются авторские учебные пособия, разработанные сотрудниками Института («Методические рекомендации по оценке качества учебных занятий», «Управление качеством деятельности преподавателей вуза», «Критерии оценки качества деятельности преподавателей СГПИ» и др.).

В Филиале также разработаны критерии оценки качества работы профессорско-преподавательского состава, кураторов, сотрудников различных структурных подразделений. Результаты деятельности обсуждаются на научно-методическом совете Филиала. Итоги утверждаются на Совете филиала.

Таким образом, к настоящему времени можно вести речь о создании в филиале необходимых нормативно-правовых, организационных и материально-технических условий функционирования системы управления качеством образования, первых результатах её практической деятельности.

Список литературы

1. Адлер Ю., Кочетов А., Косырев К., Полховская Т., Соловьев В. МИСИС: повышение качества подготовки специалистов // Стандарты и качество. 2000. № 2. С. 68-72.
2. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Рос. нов. ун-т, 2002.
3. Зимняя И.А. Методологические и методические вопросы мониторинга качества образования/ И.А. Зимняя, В.Г. Казанович, Г.П. Савельева // Центр проблем качества подготовки специалистов, 2003,- С.50-63.
4. Ильин Г. Л. От педагогической парадигмы к образовательной/ Г. Ильин // Высшее образование в России, – 2000. – №1. – С. 64-69.
5. Исикава К. Японские методы управления качеством /К. Исикава.- М.; Экономика, 1988.-246
6. Клычева Е.В., Меркулова О.П. Обеспечение качества образовательного процесса на факультете психологии и социальной работы ВГПУ //Международное сотрудничество в области подготовки социальных работников: новые учебные планы и программы. Тез. и материалы междунар. симпозиума. Вып. 3. Волгоград, 7-9 декабря. 1999. Волгоград: Перемена, 2000.
7. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. 3-е изд. М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. 95 с.
8. Сергеева В.П. Управление образовательными системами: Программно-методическое пособие. М., 2001. 160 с.
9. Яковлев Б.Г. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования. Челябинск, 2000.

ВЛИЯНИЕ СВОЙСТВ СУБЪЕКТА НА ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СТРУКТУР ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*А.Л. Коблева
г. Ставрополь*

В российской психологической науке четко обозначилось оригинальное и перспективное научное направление по разработке теории интегральной индивидуальности и ее педагогическим аспектам. Интегральная индивидуальность оказалась в фокусе интеграции наук о человеке и базисным основанием в постановке и решении проблем современного человекознания (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.С. Мерлин, В.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.).

Учение об интегральной индивидуальности берет начало в исследованиях С.Л.Рубинштейна. Он отмечал, что человеческая индивидуальность может быть рассмотрена как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. При этом С.Л.Рубинштейн понимал индивидуальность как многоярусное образование и утверждал, что “протекание психических процессов происходит на разных уровнях”. Он предложил рассматривать индивидуальность человека в логических построениях ее разноуровневых свойств.

Другая предпосылка возникновения учения об интегральной индивидуальности фигурирует в трудах Б.Г.Ананьева. Применяя «язык» математической статистики, он пришел к выводу о необходимости подойти к человеческой индивидуальности со стороны целостности, внутренней замкнутости ее основных свойств. В трудах Б.Ф.Ломова психологические свойства не сводятся ни к социальным, ни к биологическим и не находятся между ними. Психологические свойства как бы проникают и в те и в другие. Принадлежность человека ко многим системам так или иначе проявляется в его психологических качествах. (Б.Ф.Ломов, 1975, 1984).

Соотношение биологически детерминированных и социально обусловленных свойств и процессов – наиболее распространенный принцип иерархизации подсистем в науках о человеке.

Опираясь на теорию систем, В.С. Мерлин изображал интегральную индивидуальность как большую саморегулируемую и самоорганизующуюся систему, состоящую из разнопорядковых подсистем действительности. “Интегральная индивидуальность – это особый, выражающий индивидуальное своеобразие характер связи между всеми свойствами человека” (1996, с.20).

Используя «мета-язык» математики, В.М. Русалов убедительно показывает существование разновероятной (избирательно-стохастической) зависимости индивидуально-психологических свойств темперамента от общих свойств нервной системы, с одной стороны, и инди-

видуально-психологических личностных образований от психодинамических параметров индивидуальности, — с другой.

Иной взгляд на эту проблему мы встречаем у А.В. Брушлинского. Следуя его логике, любая личность может быть объектом подлинного воспитания лишь постольку, поскольку она вместе с тем является субъектом этого воспитания, все более становящегося самовоспитанием.

Таким образом, сторонников указанных подходов к исследованию целостной индивидуальности объединяет мысль о том, что только системные исследования индивидуальности являются оптимальной стратегией интеграции данных о соотносимости разнообразных особенностей человека.

Если у истоков интегрального исследования индивидуальности в отечественной психологической науке стояли С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев, В.С. Мерлин, А.В.Брушлинский, то в настоящее время этот подход успешно разрабатывается в трудах В.М. Русалова, В.В. Белоуса, Т.Ф. Базылевич, А.И. Щебетенко и др.

К познанию индивидуальности сложилось два неравнозначных подхода: редукционистский и интегративный. Несмотря на одинаковую необходимость редукционизма и интегратизма в решении задач исследовательского характера, оба принципа имеют разный теоретический смысл. «Редукционизм «снизу» или «сверху», — пишет В.В. Белоус, — утверждает аддитивную стратегию исследования индивидуальности..., не идущей дальше описательного анализа сложноорганизованных объектов действительности» (В.В.Белоус, 1996). И далее «...интегратизм как научное направление постулирует изучение человека во взаимовлиянии и взаимообогащении его составляющих компонентов» (там же). Именно этот принцип взят за основу в нашей научно-исследовательской работе. Такой принцип исследования интегральной индивидуальности опирается на соотношение объективного и субъективного и проливает свет на проблему влияния свойств субъекта деятельности на особенности становления структур интегральной индивидуальности человека в образовательной среде.

В настоящее время проблема психологии субъекта стала рассматриваться «общей для многих общественных, гуманитарных, отчасти биологических и технических наук» (А.В. Брушлинский, 1998, с. 559). В работах К.А. Абульхановой-Славской активность внутреннего реализуется в исследованиях стратегии жизни (К.А. Абульханова -Славская, 1991). Л.А. Венгер установил несоответствие между теоретической деятельностью младших школьников и возрастными особенностями их интеллекта (теоретическая деятельность не приводит к появлению у малышей понятийного мышления и любая теоретическая задача решается на основе наглядных образцов, выполняющих функцию символа).

Внутреннюю (субъективную) детерминацию в теории систем рассматривают основным условием сохранения целостности сложноорганизованных объектов действительности. Именно субъективная детерминация становится объяснением того, почему интегральная индивидуальность, реализуясь в действительности, не утрачивает своей функциональной инвариантности и не разрушается. Некоторый ответ на этот

вопрос мы обнаруживаем в научных трудах Пермской и Пятигорской психологических школах.

К настоящему времени в Пермской психологической школе среди многочисленных и разнообразных свойств субъекта обстоятельно освещены индивидуальный стиль деятельности и общения, социально-нравственные аттитюды, высокозначимые личные или общественные мотивы обучения, педагогическое мастерство учителя и т.д. Проблема индивидуального стиля деятельности и общения как универсального опосредующего фактора развития много-многозначных связей интегральной индивидуальности успешно разрабатывается М.Р.Щукиным (1995), Б.А.Вяткиным и его учениками (2000), А.И.Щебетенко и его учениками (2001) и др.

В Пятигорской психологической школе под руководством В.В.Белюса интегральная индивидуальность человека также рассматривается в зависимости от свойств субъекта деятельности и общения (Ф.М.Шидакова, 1991; Т.В.Копань, 1996; С.Акур, 1999; Нгуен Кхак Тхан, 2003).

Так на принципах интегратизма и на студенческой выборке пересмотрены классические психологические типы экстравертов и интровертов; предпринята попытка описать развитие структур интегральной индивидуальности студентов в зависимости от адаптированности к требованиям высшей школы и т.д.

В рамках сказанного становится ясно, какую актуальность приобретает выяснение влияния свойств субъекта на особенности становления структур интегральной индивидуальности студентов в образовательном пространстве. Однако до сих пор проблема становления интегральной индивидуальности студентов с различной мотивацией выбора высшего профессионального образования не ставилась и не решалась.

В предлагаемом труде сделан шаг к обоснованию структур интегральной индивидуальности студентов с высокой и низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования на основе раскрытия взаимосвязи свойств нейродинамического, психодинамического, личностного и социально-психологического уровней.

В качестве рабочей гипотезы исследования выдвигается следующее положение: взаимосвязь разноуровневых свойств интегральной индивидуальности студентов 4-го курса варьирует в зависимости от особенностей субъекта деятельности, в частности от степени выраженности мотивации выбора высшего профессионального образования.

Цель и гипотеза исследования определили его задачи:

Раскрыть современное состояние учения об интегральной индивидуальности; рассмотреть важнейшие направления ее исследования; выяснить роль субъекта деятельности в становлении структур интегральной индивидуальности.

Выделить две группы студентов, различающихся мотивацией выбора высшего профессионального образования.

Отобрать методики по диагностике четырех уровней (нейродинамического, психодинамического, личностного и социально-психологического) интегральной индивидуальности и реализовать исследовательскую программу.

Описать структуры интегральной индивидуальности студентов с высокой и низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования средствами поэлементного и системного анализов.

Сравнить структуры интегральной индивидуальности студентов с различной мотивацией выбора высшего профессионального образования и выявить в них общее и отличное.

Экспериментальное исследование проводилось среди студентов 4-х курсов из Карачаево-Черкесского технологического института и Карачаево-Черкесского филиала московского открытого социального университета.

У испытуемых с высокой и низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования изучалась структура интегральной индивидуальности, что составило содержание второго этапа исследования. У высокомотивированных и низкомотивированных студентов диагностировались показатели 4-х уровней интегральной индивидуальности: нейродинамический уровень (опросник Я. Стреляу); психодинамический уровень (методика ОСТ В.М. Русалова); личностный уровень (опросник Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной и А.М. Эткинды); социально-психологический уровень (опросник К. Томаса).

Статистическое сравнение структур интегральной индивидуальности студентов высокомотивированной и низкомотивированной учебных групп по отдельным показателям нейродинамического, психодинамического, личностного и социально-психологического уровней осуществлялось по t-критерию Стьюдента. Статистически значимые различия по отдельным показателям свойств четырех уровней интегральной индивидуальности между учебными группами с высокой и низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования составляют всего 8%. Причем, эти различия касаются психодинамического и личностного уровня интегральной индивидуальности и отсутствуют на нейродинамическом и социально-психологическом уровнях.

Это говорит о том, что в структурах интегральной индивидуальности студентов обеих групп наблюдается высокая общность (92%). Более того, характеристика структур интегральной индивидуальности по критерию совпадающего диагноза и по t-критерию Стьюдента значительно расходится и является противоречивой.

Дальнейшая статистическая обработка полученных результатов осуществлялась с помощью дискриминантного анализа (линейная дискриминантная функция по О.М. Калинину).

С помощью линейного дискриминатора мы произвели сравнение структур интегральной индивидуальности высокомотивированных и низкомотивированных студентов по интегральным показателям-дискриминаторам нейродинамического, психодинамического, личностного и социально-психологического уровней порознь, по интегральному показателю-дискриминатору низших и высших уровней в отдельности и всех четырех уровней в целом.

Статистический анализ структур интегральной индивидуальности студентов с высокой и низкой мотивацией выбора высшего профессио-

нального образования по интегральному показателю-дискриминатору отдельных уровней обнаружил значимые различия на четырех исследуемых уровнях интегральной индивидуальности в целом ($p < 0,001$).

Следовательно, поэлементная и системная характеристики интегральной индивидуальности студентов с различной мотивацией выбора высшего профессионального образования не совпадают.

В учебных группах по мотивации выбора высшего профессионального образования проявляются неперекрывающиеся структуры интегральной индивидуальности студентов 20-22 лет. Конкретные и обобщенные особенности каждой интегральной индивидуальности студентов с высокой и низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования могут быть выведены из результатов корреляционного и факторного анализов.

Взяв за основу матрицы интеркорреляций для каждой группы, мы провели факторный анализ по методу Терстоуна для каждой группы студентов в отдельности: высокомотивированная учебная группа и низкомотивированная учебная группа.

В факторе 1 наблюдается четкая взаимосвязь нейродинамики, темперамента и свойств личностного уровня. Причем, если судить по средней величине насыщенности низшего или высшего уровней значимыми факторными весами, то цементирующую роль в этом факторе играет личностный уровень интегральной индивидуальности. В связи с имеющимся материалом мы вправе фактор 1 обозначить «личностным» и считать его важнейшим организатором структур интегральной индивидуальности студентов высокомотивированной учебной группы.

Факторы 2 и 3, также будучи частичными по содержанию, представляют собой либо перевес низших уровней над высшими (фактор 2), либо, наоборот, перевес высших уровней над низшими (фактор 3) по критерию средней величины насыщенности уровней значимыми факторными весами. По этой причине фактор 2 можно определить как «психодинамический», а фактор 3 – «социально-психологический».

Наконец, фактор 4 также частичный и в нем просвечивается определенный вклад высших уровней в сравнении с низшими. Судя по средней величине насыщенности уровней значимыми факторными весами, фактор 4 следует считать «социально-психологическим».

В исследовании удалось выявить, что структура интегральной индивидуальности студентов с высокой мотивацией выбора высшего профессионального образования определяется ведущей ролью высших уровней вообще, личностного и социально-психологического – в частности. Низший уровень приспосабливается к направляющей деятельности высших уровней интегральной индивидуальности.

При определении характера межфакторных связей свойств интегральной индивидуальности выявлено, что у высокомотивированных студентов 18 ортогональных связей и 3 облических. Таким образом, межфакторные связи свойств интегральной индивидуальности высокомотивированной учебной группы носят ортогональный (зависимый) и облический (независимый) характер.

Установлено, что в структуре интегральной индивидуальности студентов с высокой мотивацией выбора высшего профессионального образования наблюдается перевес высших уровней над низшими и обнаруживается синтез ортогональных и облических зависимостей.

Факторный анализ структур интегральной индивидуальности у студентов с низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования также обнаружил четыре значимых фактора, из них в трех факторах преобладают низшие уровни интегральной индивидуальности.

Фактор 1 наполнен (частично) участвующими уровнями интегральной индивидуальности: психодинамическим и личностным. В итоге мы имеем шесть показателей низшего и столько же показателей высшего уровней. Если это выразить в средних значениях насыщенности низшего и высшего уровней порознь значимыми факторными весами, то обнаружим определенное превалирование высшего над низшим. Это послужило основанием обозначить фактор 1 «личностным». Фактор 2 представлен взаимосвязью нейродинамики, темперамента, личности и свойств социально-психологического уровня. В этой целостной организации разноуровневых свойств интегральной индивидуальности студентов выделяются низшие образования и особенно – психодинамический уровень. В факторе 3 прослеживается взаимосвязь по линии «организм – социально-психологическая детерминанта». В этом факторе наблюдается определенное преимущество низшего над высшим по средним значениям насыщенности уровней значимыми факторными весами. Поэтому есть все основания считать фактор 3 «нейродинамическим».

Фактор 4 является частичным и идентичным фактору 3 по средней степени насыщенности уровней значимыми факторными весами: низший уровень составляет 1,0, высший – 0,8. По этой причине фактор 4 является также «нейродинамическим».

Опираясь на вышеизложенные данные, мы обнаружили, что в проявлении структур интегральной индивидуальности низкомотивированной учебной группы ведущая роль отводится низшим (нейродинамическому и психодинамическому) уровням.

Перейдем к анализу межфакторных связей структур интегральной индивидуальности студентов с низкой мотивацией достижения высшего профессионального образования. В низкомотивированной группе респондентов выявлены ортогональные и облические межфакторные связи. Так ортогональными являются 18 показателей. К облическим структурам интегральной индивидуальности относятся 5 показателей. А это значит, что характер отношений между извлеченными факторными структурами интегральной индивидуальности в значительной степени подчиняются законам ортогональной (жесткой и однозначной) и в меньшей степени – облической зависимости.

Таким образом, структура интегральной индивидуальности студентов низкомотивированной учебной группы строится с позиции свойств низшего уровня. Судя по четырем извлеченным факторам, особенно ощу-

тимой в конструировании интегральной индивидуальности выглядит роль организма (нейродинамический уровень) и ортогональных зависимостей.

Изучение интегральной индивидуальности студентов с высокой и низкой мотивацией выбора высшего образования показало, что организатором структуры интегральной индивидуальности студентов высокомотивированной учебной группы выступают высшие уровни, низкомотивированной учебной группы – низшие уровни. Во всех случаях наблюдается перевес ортогональных зависимостей над облическими, хотя и в разной степени.

Полученный фактический материал, его обработка и анализ позволяют сделать следующие **ОБЩИЕ ВЫВОДЫ**:

Статистический анализ структур интегральной индивидуальности студентов с высокой и низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования выдал два достоверных различия: на психодинамическом и личностном уровнях. В остальных случаях наблюдается высокая общность в структурах интегральной индивидуальности студентов обеих групп по отдельным свойствам (92%). Межгрупповые статистически значимые различия составляют 8%.

Характеристика структур интегральной индивидуальности по критерию пропорциональности / непропорциональности, совпадающего / несовпадающего диагноза и по t-критерию Стьюдента в определенной степени расходится и тем самым является противоречивой. Это мы относим к неизбежным издержкам поэтапного анализа структур интегральной индивидуальности.

Сравнение продукции дискриминантного анализа позволяет констатировать статистически обоснованное наличие двух непересекающихся структур интегральной индивидуальности студентов с различной мотивацией выбора высшего профессионального образования. В группе с высокой мотивацией выбора высшего профессионального образования доминируют высшие, а в группе с низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования – низшие уровни интегральной индивидуальности студентов. По уровням интегральной индивидуальности в целом также отчетливо прослеживается оптимальная согласованность свойств в группе с высокой мотивацией выбора высшего профессионального образования по сравнению с группой с низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования.

Факторный анализ структур интегральной индивидуальности студентов с высокой и низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования определил, что организатором структуры интегральной индивидуальности студентов высокомотивированной группы являются высшие уровни, низкомотивированной группы – низшие уровни. Независимо от уровня мотивации выбора высшего профессионального образования в структуре интегральной индивидуальности студентов преобладают ортогональные зависимости, хотя и в разной степени.

Любая структура интегральной индивидуальности чувствительна к изменениям не только внешней среды, но и свойств субъекта деятельности, отражает их, не теряя при этом своей целостности.

Кроме того, кардинально изменяется подход к познанию студенческого возраста. До сих пор характеристика этого возраста строилась на позлементной основе. Детально и обстоятельно изучались порознь анатомо-физиологические, индивидуальные, личностные и социально-психологические особенности студентов в образовательной среде. Это образец аддитивной стратегии анализа психологии студентов. Между тем педагог нуждается не столько в знании отдельных сторон возраста, хотя это важно и необходимо, сколько в знании их взаимодействия и взаимовлияния. Тогда интегральная характеристика возраста становится управляемой и, следовательно, оптимально развиваемой. Это уже образец неаддитивной стратегии исследования возраста вообще и студентов 20-22 лет в частности.

ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУЧНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ СТУДЕНТОВ

*А.Л. Коблева
г. Ставрополь*

Получение образования является неременным требованием к любой личности, поэтому проблема мотивации обучения, выбора профессионального образования и профессии является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии.

Высокая мотивация учебной деятельности – важнейшее условие успешной организации учебной деятельности. Почему учащиеся реагируют по-разному на одни и те же стимулы?

Несмотря на большое число исследований проблемы мотивации обучения широко представленных в работах Л.И. Божович (1969), А.М. Василькова и С.С. Иванова (1997), М.В. Вовчик – Блакитной (1983), О.С. Гребенюк (1983), Е.П. Ильина (2003), М.В. Матюхиной (1984), В.Э. Мильман (1987), А.К. Марковой, Т.А. Матис, А.Б. Орлова (1990), Ф.М. Рахматуллиной (1981), А.А. Реана (1990) и многих других мы полагаем, что очень мало изучена связь успеваемости и мотивации выбора высшего профессионального образования с мотивами учебной деятельности.

Под мотивом деятельности понимают совокупность внешних и внутренних факторов, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. Мотив – это осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности (С.Ю. Головин, 1997). Мотив выбора человека обусловлен оценкой внешних и внутренних условий. В основном это касается оценки внешней ситуации, своих возможностей и состояния, соответствия выбираемой профессии своим интересам и склонностям (Е.П. Ильин, 2003).

Многочисленные работы посвящены исследованию мотивации выбора высшего профессионального образования. Авторы называют разные мотивы поступления в вуз, что во многом зависит от ракурса изучения

этого вопроса, а также от произошедших за последние годы социально – экономических и политических изменений в нашей стране. Потеря престижных ценностей и ориентиров в жизни, сложное положение системы образования и армии привели к новым мотивам поступления в вуз. Это отчетливо видно из данных, полученных С.В. Бобровицкой (1997), М.В. Вовчик – Блакитной (1983), А.Н. Печниковым и Г.А. Мухиной (1996), Ф.М. Рахматуллиной (1981) и др.. Так выявлено, что ведущими учебными мотивами у студентов являются мотивы «профессиональные» и «личного престижа», менее значимы «прагматические» (получить диплом о высшем образовании) и «познавательные» мотивы.

В последние годы усилилось понимание психологами и педагогами роли положительной мотивации к учению в обеспечении успешного овладения знаниями и умениями. Установлено, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей; однако, в обратном направлении этот фактор не срабатывает – никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учебе (А.А. Реан, 1994).

Осознание высокой значимости мотива учения для успешной учебы привело к формированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса (О.С. Гребенюк, 1983). Важность этого принципа вытекает из того факта, что в процессе обучения в вузе сила мотива учения и освоения выбранной специальности снижается, что неоднократно отмечалось в исследованиях. По данным А.М. Василькова и С.С. Иванова (1997), причинами этого являются: неудовлетворительные перспективы работы, недостатки в организации учебного процесса, быта, досуга, воспитательного процесса.

В рамках сказанного становится ясно, какую актуальность приобретает представленное исследование в образовательном пространстве. До сих пор проблема зависимости успеваемости и мотивации выбора высшего профессионального образования не ставилась и не решалась. В настоящем исследовании мы попытались отчасти восполнить этот пробел.

В предлагаемом труде сделан шаг к обоснованию влияния уровня мотивации выбора высшего профессионального заведения на академическую успеваемость и формирование научных интересов студентов.

При решении задачи мы столкнулись с известной трудностью. Она состояла в том, что необходимо было выделить для экспериментального изучения конкретные мотивы выбора высшего профессионального образования.

Исходя из того, что главное в мотивации – ее неразрывная связь с потребностями, так как человек готов преодолевать препятствия на пути к намеченной цели, если «вознаграждение» которое он получает, в результате, позволяет ему удовлетворять значимые для него потребности. Мы выбрали 15 утверждений, которые отражают мотивацию выбора высшего профессионального образования учащимися вуза.

Итак, настоящее исследование проводилось на базе ФГОУ ВПО Ставропольского государственного аграрного университета на факультете финансы и банковское дело среди учащихся 5-го курса в 2006-2007 учебном году.

Общее количество студентов 5-го курса составило 110 человек. Респонденты не различались по возрасту и полу (примерно равные соотношения юношей и девушек в совокупной выборке испытуемых).

С целью формирования положительного отношения к исследовательским заданиям и доверия у испытуемых проводились предварительные беседы с участием кураторов групп и индивидуальные беседы перед началом исследования.

Для расчета собранного фактического материала применялись компьютерные программы математической статистики.

С целью изучения мотивации выбора высшего профессионального образования респондентам предъявлялись 15 утверждений с требованием расположить их по желательности и привлекательности, по близости их к внутреннему миру. На первое место они должны были поставить тот мотив выбора, который им ближе всего, и так по порядку. Перечень мотивов выбора ВПО (мотив стремления к высшему профессиональному образованию) таков: возможность профессионального роста, быть не хуже других, посоветовали товарищи, желание иметь диплом о высшем образовании, выжить в новых условиях, посоветовали родители, тяга к новым знаниям, иметь диплом и профессиональные знания, престижность высшего образования, близость ВУЗа, желание учиться, ценность будущей профессии для общества, быть в жизни самостоятельным, материальные условия, общение на новом уровне.

Суммирование мест 110 испытуемых по каждому мотиву позволило определить идеальный ряд мотивов выбора высшего профессионального образования: от более значимого к менее значимому. Идеальный ряд мотивов представлен в таблице 1.

Табл.1 говорит о том, что первые три мотива выбора высшего профессионального образования являются наиболее значимыми, последние три – менее значимыми для испытуемых студенческого возраста. Вычислив коэффициент корреляции рангов путем сопоставления реальных мотивов выбора высшего профессионального образования 110 респондентов в отдельности с идеальным, мы по медиане разделили корреляционный ряд на две равные части и выделили две группы испытуемых: 57 высокомотивированных и 53 низкомотивированных.

Группа 1 «А» – респонденты, приближенные к идеальному мотиву выбора ВПО. Условно «Высокомотивированные» (ВМ).

Группа 2 «В» – респонденты, удаленные от идеального мотива выбора ВПО. Условно «Низкомотивированные» (НМ).

Следовательно, состав выборок не зависит ни от отношения испытуемых к опытам, ни от пола и возраста, ни от будущей профессии. Они различались лишь по мотивам выбора высшего профессионального образования.

На следующем этапе исследования для изучения научно-познавательных интересов учащихся был составлен список различных учебных

предметов, относящихся к специальности испытуемых их количество составило 23 учебные дисциплины.

Таблица 1.

Идеальный ряд мотивов выбора ВПО.

Ранг	Идеальные мотивы выбора ВПО
1	Выжить в новых условиях.
2	Быть в жизни самостоятельным.
3,5	Возможность профессионального роста.
3,5	Иметь диплом и профессиональные знания.
5	Желание иметь диплом о высшем образовании.
6	Престижность высшего образования.
7	Материальная обеспеченность.
8	Желание учиться.
9,5	Быть не хуже других.
9,5	Ценность будущей профессии для общества.
11	Общение на новом уровне.
12	Тяга к новым знаниям.
13	Посоветовали родители.
14	Близость ВУЗа.
15	Посоветовали товарищи.

Список предъявлялся каждому испытуемому в сопровождении инструкции, в которой предлагалось: а) отметить в списке все те предметы, которые студент хотел бы изучить, и б) выбрать десять наиболее интересных из их числа, ранжировав последние в порядке субъективной значимости, т. е. с точки зрения степени интереса к ним. Если студент испытывал затруднения в строгой ранжировке, то ему разрешалось отмечать одной цифрой сразу несколько предметов.

По тому, какие мотивы отмечались и выбирались студентами из предложенного им списка, можно было определить их научные интересы в следующих параметрах: общую широту интересов (по количеству предметов, которые студент хотел бы изучить), предметное содержание и глубину основных научно-познавательных интересов (последнее – по частоте выборов «общего представления» о науке), дифференциацию основных интересов (по количеству предметов, отмеченных первыми тремя цифрами при ранжировке их по значимости), концентрацию основных интересов (по проценту выборов, приходящихся на первые три наиболее значимых предмета), степень теоретической направленности основ-

ных научно-познавательных интересов (по проценту чисто теоретических предметов, включенных в первые три наиболее значимых выбора).

Дополнительно в качестве характеристики научных интересов студентов 5-го курса (старшего из изученных нами) была использована избранная каждым из них тема дипломной работы.

Научные интересы по всем этим параметрам и уровень успеваемости предполагалось соотнести с величиной мотивации выбора высшего профессионального образования.

Эксперимент проводился в идентичных для всех студентов условиях, в одно и то же время, со студентами каждой академической группы в отдельности.

Исследование связи мотивации с успеваемостью и темой дипломной работы мы проводили в каждой группе в отдельности (высокомотивированной и низкомотивированной).

Результаты исследования. Сравнение научно-познавательных интересов и успеваемости студентов с высокой и низкой мотивацией ВПО показало, что общая широта научных интересов у тех и других примерно одинакова: студенты с большим по величине мотивом выбрали в среднем по 20 учебных предметов из списка, а из подгруппы с меньшим по величине мотивом – по 17 предметов.

Почти одинаковым оказалось и предметное содержание основных интересов: первые восемь мест в числе десяти наиболее значимых занимали у той и другой подгруппы испытуемых одни и те же предметы. Разница здесь состояла лишь в том, что студенты с высокой мотивацией выбора ВПО на первое место в иерархии поставили экономические и математические дисциплины, в то время как у студентов с низкой мотивацией выбора ВПО они оказались на пятом месте.

Сравнение по глубине основных научно-познавательных интересов обнаружило существенные различия между подгруппами. Оказалось, что студенты с низкой мотивацией выбора ВПО чаще выбирают *общее представление* о науке, в то время как студентам с высокой мотивацией это присуще в меньшей степени (различия подтверждаются статистически по t-критерию Стьюдента при уровне значимости 0,02).

Разной оказалась и степень дифференциации основных интересов у студентов из этих подгрупп. Испытуемые с более высокой мотивацией первыми тремя цифрами при ранжировании десяти предметов отмечали в среднем только пять из них, а студенты с низкой мотивацией – восемь (различия по t-критерию Стьюдента при уровне значимости 0,01).

У высокомотивированных студентов большей оказалась и степень концентрации научно-познавательных интересов. На первые три наиболее значимых предмета у них пришлось 38% всех сделанных выборов, в то время как у студентов из другой подгруппы – только 28%.

Сопоставление тем дипломных работ, избранных студентами 5-го курса, показало, что студенты с высокой мотивацией выбора ВПО чаще (в 50% случаев) выбирают тему из наименее разработанных и наиболее сложных для экспериментального и теоретического исследования областей эко-

номической науки, чем студенты с низкой мотивацией выбора ВПО (у последних к названным областям относится только 13% избранных тем).

Вместе с тем обнаружился и еще один важный факт, а именно – связь величины мотивации выбора ВПО с академической успеваемостью студентов. Средний уровень успеваемости у студентов с высокой мотивацией оказался выше (различия в средних экзаменационных оценках студентов 5-го курса из разных подгрупп установлены по t-критерию Стьюдента при уровне значимости 0,02).

Выводы. Таким образом, предположение о наличии связи между мотивацией выбора высшего профессионального образования с успеваемостью студентов, их научными интересами и выбором тем дипломных работ экспериментально подтвердилось. В свете полученных данных можно сформулировать следующие выводы.

1. Студенты с высокой мотивацией выбора ВПО обладают более глубокими, дифференцированными, сконцентрированными на определенных областях науки и в большей степени теоретически направленными научными интересами, нежели студенты с низкой мотивацией выбора ВПО.

2. Студенты с высокой мотивацией выбора ВПО чаще выбирают темы для дипломных работ из менее разработанных и более сложных областей науки.

3. У студентов с высокой мотивацией выбора ВПО академическая успеваемость выше, чем у студентов с низкой мотивацией выбора ВПО.

Представленные результаты позволяют нам сделать заключение, что к анализу учебной деятельности в вузе нельзя подходить формально, что добиться полной эффективности обучения, по-видимому, невозможно, не принимая в расчет мотивации выбора ВПО обучаемого, обращая внимание исключительно на совершенствование методики учебного процесса. Полученные данные говорят о том, что мотивация учебной деятельности является в этом отношении не менее важным фактором, чем технология самого учебного процесса.

Установление особенного (в зависимости от мотивации выбора высшего профессионального образования) в учебной деятельности студентов требует дифференцированного подхода к исследуемым субъектам деятельности и общения.

Педагоги должны формировать у студентов мотивы, придающие учебной деятельности значимый личностный смысл, когда она (учебная деятельность) становится для студента сама по себе жизненно важной целью. Надеяться на то, что устойчивая положительная (познавательная и профессиональная) мотивация учения и выбора ВПО возникнет сама по себе, стихийно, не приходится, поэтому необходимо мотивационное обеспечение учебного процесса.

Для систематической работы педагогам вузов важно знать условия (факторы), способствующие формированию у студентов устойчивой и положительной мотивации учения и выбора ВПО. К этим факторам относится: осознание ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний; показ «перспективных линий» в развитии научных понятий; профессиональная направленность

учебной деятельности; выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной профессиональной деятельности; наличие познавательного психологического климата в учебной группе и др.

Список литературы

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении/Под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984.
2. Боязитова И.В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции в онтогенезе // Психол. журнал. 1998. Т.19. №4. С. 27-40.
3. Психология индивидуальности в трудах В.С. Мерлина и ее развитие в современном человекознании. Коллективная монография /Под ред. В.В. Белоуса. Пятигорск. 1998.
4. Солсо Р.П. Когнитивная психология. М.: Тривола, 1996.
5. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М., Педагогика, 1988.
6. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988.

СТАНОВЛЕНИЕ ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

***С.Н. Кочеткова
г. Буденновск***

Формирование новой глобальной экономики сопровождается изменениями не только в методах, структуре и технологиях производства, но и в иерархии факторов производства, среди которых все большее значение приобретает компетентный специалист. Наряду с социально-экономическими преобразованиями существенной чертой современной цивилизации остается экологический кризис, проявляющийся комплексно в виде разнообразных проблем в социальной, демографической, экономической сферах, сферах природы и духовного развития человека. Его последствия способны подорвать фундаментальное право будущих поколений на здоровую окружающую среду. Претворение в жизнь идей устойчивого антикризисного развития не возможно только в рамках технократической стратегии, базирующейся на системе нормативно-ограничительных, поощрительных мер и технических усовершенствованиях. Существенные изменения возможны только в рамках гуманитарной стратегии преодоления экологического кризиса через формирование общественного сознания экоцентрического типа, проникновение экологических идей, знаний, что зафиксировано в целом ряде государственных документов, включая Закон об образовании и Экологическую доктрину РФ.

Новая социокультурная и экологическая ситуация существенно изменила роль педагога в преодолении экологического кризиса и содержание его деятельности, выводя за пределы узкопрофессиональной пред-

метной компетенции и повышая меру ответственности за результаты экологического образования молодого поколения. Тем самым порождается потребность в становлении новой профессиональной компетентности специалиста в области образования – эколого-педагогической компетентности (ЭПК), которая востребована во многих сферах социальной практики: в системе общего и профессионального образования, в учреждениях дополнительного образования, средствах массовой информации, общественных организациях, экологическом менеджменте, экотуризме и др.

Модернизация высшего профессионального образования, проводимая в нашей стране на основе компетентного подхода, существенно затронула систему педагогического образования. Однако, сам феномен «эколого-педагогическая компетентность» является новым, требующим определения, раскрытия содержания и уточнения структуры, а проблема становления эколого-педагогической компетентности у специалистов сферы образования в педагогических вузах нашей страны до сих пор остается актуальной.

Эколого-педагогическая компетентность определяется как интегративное личностное новообразование, проявляющееся как способность и готовность педагога к эффективной эколого-педагогической деятельности, целостность которой проявляется в необходимости решения всей системы эколого-педагогических задач (экологического обучения, воспитания и просвещения), которые детерминируют основную функцию этого вида деятельности как ведущего педагогического условия развития экологической культуры личности в системе непрерывного экологического образования.

Список литературы

Бондарева И.А. Экологосообразная образовательная среда. – М.: Изд-во «Вербум», 2006.

Роговая О.Г., Баранов В.В., Гуманитарная технология интеграции социогуманитарного, естественнонаучного и прикладного знания: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2007.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

И.Ю. Кульчицкая
г. Ставрополь

Результативность учебно-воспитательного процесса в современной школе зависит от мастерства педагога, от его профессиональной компетентности, способности грамотно анализировать педагогическую ситуацию и творчески решать возникающие педагогические задачи с учетом главной цели обучения и воспитания, а также методик и технологий образовательного процесса. Готовность к творческому решению педагогических задач является признаком профессионализма и мастерства учителя.

В 2009 году на основе послания президента РФ Д.А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации (2008 г.) были определены ба-

зовые параметры модернизации школы на последующие годы. В итоге был подготовлен и обсужден проект национальной образовательной стратегии (инициативы) «Наша новая школа», включающий приоритеты, комплекс основных задач и ключевые направления развития общего образования (доступного для всех и для каждого), определяющий тенденции повышения профессионального мастерства педагогических кадров.

Задача третьего направления данного проекта акцентирует внимание на развитии учительского потенциала, внедрении моральных и материальных стимулов для сохранения в школах лучших педагогов и постоянного повышения их квалификации. Указывается, что необходимо пополнение школ новым поколением учителей. Подчеркивается значимость «обучение действием», что должно стать традицией при подготовке и профессиональном совершенствовании учителей. В целях повышения престижа педагогического образования 2010 год объявлен в России Годом учителя [4].

Сегодня профессиональные социально-гуманитарные знания, педагогические умения не обеспечивают современному педагогу достижения высокого уровня успешности в избранной сфере деятельности. Необходимо умение располагать к себе людей, а, значит, заботиться о своем имидже. Данная категория долгое время не являлась основополагающей в поле зрения учителей, однако в настоящее время эта проблема является достаточно актуальной.

В учительской сфере далеко не все озабочены тем, какое впечатление они производят на окружающих. Учителя слишком занижают значение своего имиджа. А ведь имидж – своеобразный инструмент, помогающий выстраивать отношения с окружающими, тем более 85% людей строят свое первое впечатление на основе внешних данных собеседника. Если внешность педагога привлекательна, ему легче склонить на свою сторону собеседника или аудиторию. Точно также можно оттолкнуть от себя людей неприглядным внешним видом [2].

«Имидж» – это слово, которое появилось в нашем языке в конце 80-х годов прошлого века. В переводе с английского оно значит «образ». Причем под образом нужно понимать не только визуальный, зрительный образ (вид, облик), но и образ мышления, действий, поступков. Это и умение общаться, искусство говорить и, особенно, слушать. Правильно выбранный тон разговора, тембр голоса, изящество движений во многом определяет тот образ, в котором учитель предстает перед учениками и коллегами. Вместе с тактом, образованием, деловыми качествами наша внешность является либо продолжением наших достоинств, либо становится еще одной отрицательной чертой, мешающей жизни и карьере. Иначе говоря, русское слово «образ» должно употребляться в широком смысле – как представление о человеке [5].

Большинство ученых включает в это понятие не только внешность человека, определяемую его анатомическими особенностями и стилем одежды, но практически все характеристики, доступные восприятию. Так, психолог П. Берд пишет, что имидж – это «полная картинка о вас», которую вы представляете другим. Она включает то, как вы выглядите,

говорите, одеваетесь, действуете; ваши умения, вашу осанку, позу и язык тела; ваши аксессуары, ваше окружение [6].

Итак, имидж – целенаправленно сформированное представление, наделяющее объект дополнительными ценностями, благодаря чему способствующее эффективному взаимопониманию и влиянию. Пути построения имиджа осуществляются с помощью как природных качеств индивида, так и специально выработанных. Эти проблемы исследует имиджелогия, которая функционирует во взаимодействии со всем комплексом социальных наук. Особые профессиональные и общественные функции учителя, необходимость быть всегда на виду у своих воспитанников, их родителей, широкой общественности предъявляют повышенные требования к личности учителя, его моральному облику. Это, в свою очередь, определяет успешность педагогической деятельности. Для педагога необходимо единство внутреннего содержания, деятельности и внешнего облика. Поэтому следует отдельно рассмотреть теоретические основы педагогического имиджа.

Педагогический имидж – это динамическая система, поскольку она является результатом постоянной работы учителя над собой.

Его основу составляет личное обаяние. Это понятие собирательное. Оно аккумулирует в себе лучшие человеческие качества, информационный потенциал личности (В.М. Шепель).

Обаяние педагога – это его коммуникабельность, эмпатичность, рефлексивность, красноречивость, внешняя привлекательность, легкая адаптация к новым условиям, умение сохранять уверенность в кругу незнакомых людей, терпимость к инакомыслию.

В идеале личное обаяние – это искусная подача всех личностно-деловых качеств и умений, т.е. самопрезентация.

Психологи выделяют три уровня воспринимаемого имиджа:

- биологический – существенную роль играют пол, возраст, состояние здоровья, темперамент, физические данные;
- психологический – на принятие имиджа влияют те качества или черты характера, которые приписываются предъявителю имиджа: воля, память, мышление, характер, способности;
- социальный – система факторов, слухов, сплетен, легенд, формирующий в целом готовность воспринимающего к принятию или отвержению предлагаемого имиджа.

Имидж бывает принятым и непринятым, т.е. отвергаемым (В.А. Баранова).

Необходимо выделить основные функции индивидуального имиджа:

- коммуникативная – осуществление взаимосвязи участников образовательного процесса;
- информационная – информация передается в виде знаков: внешний вид, его слова, жесты, мимика;
- когнитивная – направлена на интерпретацию отношения «знак – значение» в целях определения смысла;

- эллитивная – возникновения у учащихся эмоциональных проявлений, психологический фон взаимодействия;
- конативная – направлена на согласование и координацию взаимодействия участников образовательного процесса;
- креативная – направлена на формирование у учащихся в процессе обобщения позитивного индивидуального имиджа [3].

Работа над имиджем требует определенных усилий и достаточно длительного времени.

Вспомним поговорку: «Встречают по одежке, а провожают по уму». Для многих людей информация, полученная от зрительного образа, является единственным «банком данных» о человеке, и на этом основании они выстраивают свои отношения. И, чем точнее создан образ педагога, тем легче людям общаться с ним, и тем меньше сил потребуются, чтобы найти общий язык со своими учениками.

Поэтому можно сделать вывод, что эффект личного обаяния играет едва ли не главную роль в работе учителя, порой является едва ли не единственным аргументом в решении проблемных ситуаций. Обаятельный облик педагога оказывает мощное положительное психотерапевтическое воздействие на его воспитанников.

Первым шагом на пути к созданию «эффекта ореола» можно считать работу над собственным имиджем [5]. Визуальная привлекательность – первостепенная составная имиджа педагога. Здесь значение имеет и цветовая гамма рабочего костюма, и правильно выполненный макияж, и модная стрижка или укладка.

Однако просто иметь соответствующий внешний вид явно недостаточно. Необходимо, чтобы сам учитель чувствовал себя комфортно, и чтобы его уверенность передалась аудитории. Если педагог знает, что хорошо одет, удачно причесан, находится в сносной физической форме, то он будет уверенным в себе. Если же педагог почувствует, что у него что-то не так, что-то не соответствует его собственным стандартам, то он невольно начнет сосредотачиваться именно на этой детали, что будет постоянно отвлекать его внимание. Если же внешность педагога привлекательна, то он может склонить аудиторию на свою сторону еще до того, как произнесет первое слово.

Помимо этого, многие профессиональные современные педагоги своим успехом обязаны и голосу. Так же, как и о внешнем виде, люди составляют свое суждение о голосе в течение нескольких секунд. Голос – это то звучание, которое произносит человек при помощи колебания связок, находящихся в горле [1]. Это звучание и есть техническое обеспечение речи педагога. Голос педагога имеет огромное значение: он является средством, которое может возвысить значимость речи, но он нередко выступает средством и нивелировки значимости речи, преобразует ее потенциальное позитивное влияние в нечто противоположное – в агент разлагающего воздействия.

Голос может быть звучным, красивым, сильным, гибким, мелодичным, мягким, волнующим... Но столь же возможностей у голоса стать резким, отрывистым, слабым, тусклым, раздражающим...

Голос должен содействовать успешности педагога. Некоторые компании за рубежом посылают своих сотрудников на семинары и частные курсы по постановке голоса. Там профессионально ставят правильное произношение, четкую артикуляцию. Подопечные будут охотнее слушать педагога, если у него приятный голос. Неважно, какой голос достался от рождения. Благодаря систематическим упражнениям, педагог сможет избавиться от акцента, научиться четко артикулировать и правильно произносить звуки [2].

Работа над собственной техникой речи может сыграть положительную роль в профессиональном становлении молодого специалиста и повышении успешности в деятельности педагога со стажем.

Так называемый «невербальный» имидж связан с тем, насколько мы обладаем приятными манерами, под которыми подразумеваются жесты, мимика, поза, походка. Хорошие манеры помогают быстро адаптироваться в любой обстановке, упрощают установление коммуникационных связей с людьми.

Характеризуя язык жестов как систему телодвижений, используемую в качестве средства общения наряду с вербальной речью, можно показать, как язык жестов связывается с культурными традициями народов, социальных групп. Так, к примеру, с помощью жестикуляции во время речевой заминки как бы временно «выручает», «защищает» от нападения оппонента: размашистость и решительность жестов говорит о волевых качествах учителя; нервные подергивания тела свидетельствуют о неуверенности человека, психологическом дискомфорте.

Говоря о походке учителя, целесообразно подчеркнуть, что она также является выражением его имиджа. Сутуловатая фигура учителя, затяжеленно, размеренно передвигающаяся по кабинету, настраивает учащихся на выполнение педагогических требований, держит их в психологическом напряжении. Легкая, «порхающая» походка, напротив, расслабляюще действует на детей и способна вызвать у них противоположный настрой. Она в меньшей степени мобилизует учащихся на выполнение учебных заданий. В этом случае внимание школьников скорее будет сосредоточено на экстравагантности учителя, чем на важности учебного материала.

Отмечая выразительность движения мышц лица (мимику), как проявление человеческих чувств, переживаний, эмоций, следует обратить внимание на то, что зачастую начинающий учитель не умеет управлять своим лицом и мимические реакции опережают речевые. Дети очень наблюдательные и точно сопоставляют микромимические реакции со смысловым содержанием речи учителя. Если в результате сопоставления вербальной и невербальной речи они невольно чувствуют фальшь, обман, лицемерие, то учитель, обнаруживший это однажды, не будет пользоваться личностным доверием учащихся [7].

Немаловажное значение имеет и образ жизни педагога. Имидж образа жизни педагога – это то, как люди воспринимают его личную жизнь, отношения с окружающими и домочадцами, его моральные принципы, достоинство, поведение и характер. Иногда бывает, что все элементы мощного имиджа на месте, но он все равно не работает. Совсем не обязательно, чтобы люди любили педагога, просто он должен им нравиться.

Конечно, создание позитивного имиджа педагога – непростая задача в наше проблемное время. Личное обаяние нередко «вырабатывается». Оно требует огромной работы над собой, но приносит хорошие плоды: формирует позитивные по отношению к педагогу установки окружающих, делает общение с ним приятным и комфортным [5]. Кризис в обществе, семье, недостаточная заработная плата, интенсивный труд, вынужденные повышенные учебные нагрузки, конфликтность школьных социумов, отсутствие авторитета учителя – все это не располагает к работе над собой.

Предложенный теоретический анализ создания педагогического имиджа современного учителя еще раз указывает на важность и необходимость создания определенного положительного образа учителя будущего.

Данный постулат был подтвержден на недавно завершившем свою работу Краевом этапе Всероссийского конкурса «Учитель года России». На данном форуме представляли свой профессионализм как опытные заслуженные учителя, так и молодые – дебютанты в своей профессии. Элита педагогической профессии всесторонне представила свою деятельность и творческий подход к ней. Педагогический имидж конкурсантов позволял членам жюри сразу выделять наиболее ярких, способных, эмоциональных и вариативно реализующих себя лучших педагогов. Именно свой личностно выстроенный образ современного учителя позволил конкурсантам пробиться в лидеры педагогической профессии Ставропольского края.

Список литературы

1. Даль, В. И. Иллюстрированный толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М.: Эксмо, 2007.
2. Капустина, З. Имидж современного педагога / З. Капустина // Учитель. – 2006 – №1.
3. Морева, Н. А. Основы педагогического мастерства: практикум: учебное пособие для вузов / Н. А. Морева. – М.: Просвещение, 2006.
4. «Наша новая школа» – национальная образовательная стратегия (проекты документов, мнения специалистов) // Вестник образования России. Сборник приказов и инструкций Министерства образования и науки. Специальное приложение. Первое полугодие 2009. – М., 2009.
5. Оводова, А. Г. «Имидж современного педагога» / А. Г. Оводова // Начальная школа плюс до и после. – 2004 – №5.
6. Перельгина, Е. Б. Психология имиджа: Учеб. пособие / Е. Б. Перельгина. – М.: Аспект Пресс, 2002.
7. Яковлев, С. Имидж учителя: каким ему быть? О стиле педагогических отношений с учащимися / С. Яковлев // Учитель. – 1999.-№1.

ТВОРЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РИСУНКА

*А.П. Лушина
г. Ставрополь*

Проведение занятий изобразительным искусством в школе обязательно должно сопровождаться показом наглядных материалов, иллюстрирующих изучаемые разделы программы и темы уроков.

Одно из наиболее часто применяющихся средств наглядного обучения в школе – пояснительные рисунки, выполняемые учителем непосредственно в ходе урока. Живой, выразительный, дидактически и эмоционально насыщенный педагогический рисунок имеет большое воспитательное и обучающее значение. В нем, помимо отражения содержания учебного материала, проявляются профессиональные знания и художественное мастерство учителя, присутствуют элементы творчества, что эмоционально насыщает ход педагогического процесса. Воздействие такого своеобразного и эффективного средства обучения на школьников трудно переоценить. Педагогические рисунки повышают интерес учащихся к теме урока, предмету в целом стимулируют их учебную и творческую деятельность, активизируют воображение, память, помогают создать благоприятную для работы обстановку.

Эффективность показательного, поясняющего, обучающего рисования, осуществляемого художником-педагогом во время урока, не уменьшается и в современных условиях, когда в практику учебного процесса внедряются новые технические средства и приспособления, позволяющие более широко и разнообразно использовать наглядные материалы для демонстрации школьникам учебного материала.

Взросшие современные требования к качеству учебного процесса определили и более высокие критерии оценки деятельности учителей. Если иметь в виду учителей изобразительного искусства, то одним из обязательных требований, предъявляемых к этим специалистам, является профессиональный уровень их художественной подготовки, обеспечивающий подлинно творческое осуществление педагогического процесса в школе. Поэтому и рисунки современных учителей-художников должны отличаться не только высокими дидактическими качествами, но и художественными достоинствами. Такие рисунки будут наиболее успешно выполнять свои педагогические функции.

Чтобы убедительно, доходчиво, методически правильно раскрыть с помощью пояснительных рисунков содержание учебного материала, показать методы создания изображения, продемонстрировать школьникам привлекательность рисования, его возможности, учитель должен уметь, интересно, творчески осуществлять свою работу.

Хорошо выполненные педагогические рисунки не только помогают учащимся усвоить материал урока, но и вызывают у них повышенный интерес к занятиям, способствуют проявлению воображения инициативы, активности.

Пояснительные рисунки художников-педагогов по содержательности, выразительности, художественным достоинствам должны заметно отличаться от рисунков аналогичного назначения, выполняемых учителями других специальностей.

Большое значение имеет художественно-образное решение педагогических рисунков. Образная трактовка любого сюжета основывается на обобщенной, акцентированной характеристике его существенных особенностей, связанной с выявлением, заострением главных, определяющих признаков того или иного объекта. Художественный образ не только отражает богатство объекта действительности. Сам по себе он шире изображаемого предмета, так как через непосредственное изображение несет обобщение [3, 248]. Воздействие на школьников образно решенных педагогических рисунков очень велико и они получают более яркое, более полное представление об изучаемом материале, лучше осмысливают и запоминают его.

Умение рисовать правдиво, лаконично, выразительно, образно приобретается учителем в результате соответствующей профессиональной подготовки, систематических упражнений, постоянного совершенствования художественного мастерства.

Пояснительные педагогические рисунки, выполняемые учителем в ходе урока, в большинстве случаев создаются без непосредственной зрительной опоры на натуру. Это требует соответствующего уровня развития памяти и воображения, который приобретается в результате основательной предварительной работы по изучению принципов строения различных объектов при рисовании их с натуры.

Создание хорошего педагогического рисунка – сложный творческий процесс. Особенно заметно творческий характер педагогического рисования проявляется в тех случаях, когда учитель не прибегает к заученным, шаблонным приемам выполнения рисунков, а ищет интересные, образные решения изобразительных задач. Художник-педагог должен уметь быстро и уверенно создавать содержательные, интересные пояснительные рисунки на самые разные темы, как предусмотренные программой, планом урока, так и возникшие в случае неожиданной ситуации. Это требует достаточно высокой степени развития воображения, умения импровизировать. Импровизация, по-видимому, отражает развитость воображения и способность к нахождению новых возможностей. (При отсутствии импровизации затрудняется творческое решение.) [1, 74].

Работа учителя состоит из целого комплекса взаимосвязанных действий (устное объяснение учебного материала, сочетаемое с выполнением педагогических рисунков, показом других наглядных материалов, опросом учащихся, исправлением допущенных ими ошибок, воспитательными мероприятиями и др.), что (при одновременном учете специфики занятий изобразительным искусством) требует от учителя активности, находчивости, высокого уровня профессиональной подготовки, умения творчески решать возникающие задачи.

Итак, творческий характер процесса создания педагогических рисунков в определенной степени обусловлен необходимостью изображать самую различную тематику, важностью достижения образной трактовки сюжетов, обязательным использованием разных материалов и техник рисунка, многократной сменой решаемых задач, частым выполнением тематических композиционных рисунков.

Для обеспечения профессионального уровня и творческого характера работы над педагогическими рисунками нужна соответствующая специальная подготовка студентов – будущих учителей. Прежде всего, мы имеем в виду весь комплекс учебно-воспитательных мероприятий, связанный с изучением курса рисунка. В содержании и методике обучению рисованию должны быть заложены начала, обеспечивающие формирование творческого подхода к изобразительной деятельности, содействующие развитию творческих способностей студентов, освоению знаний и умений, необходимых художнику-педагогу.

Важную роль в системе подготовки этих специалистов играет планомерная, целенаправленная работа по развитию визуального восприятия, зрительной памяти, воображения, ряда других важных в профессиональном отношении качеств. Большое значение имеет овладение практическими умениями в рисовании и методическими принципами создания изображения. Следует особо подчеркнуть необходимость приобретения навыков быстрого рисования, которые вырабатываются в процессе регулярных занятий набросками.

Сложной, но обязательной задачей обучения студентов является формирование у них умения осуществлять художественно-образное решение рисунков и набросков.

Нельзя не упомянуть о необходимости проведения систематических упражнений в учебном педагогическом рисовании, когда студенты должны выполнять с натуры, по памяти и по воображению быстрые наброски большого размера на классной доске и бумаге с использованием разных материалов (своего рода прообразы будущих педагогических рисунков).

Благодаря осуществлению всех этих видов работы может быть обеспечен определенный уровень специальной подготовки студентов по рисунку, сформировано творческое отношение к процессу рисования.

Профессиональное мастерство учителя изобразительного искусства характеризуется наличием и степенью развития знаний и умений-качеств, необходимых для успешной педагогической и творческой работы. В этом отношении важными показателями являются уверенное владение навыками быстрого рисования, умение свободно работать по памяти, по представлению и по воображению.

Учитель должен быстро и уверенно изображать различные объекты. Приобрести нужные навыки и сноровку в этом деле помогают систематические и целенаправленные занятия набросками. Они, как и учебное педагогическое рисование, активно содействуют развитию быстрого восприятия, оперативности действий рисующих, целостности видения, умения обобщать, лаконизировать изображение. Важно, чтобы сту-

денты не только овладевали методами выполнения набросков, но и обязательно решали задачи творческого порядка, настойчиво стремились к интересной, образной трактовке сюжетов, добивались эстетической привлекательности набросков, самостоятельно искали пути реализации своих творческих устремлений, замыслов. Желательно, чтобы при этом отчетливо проявлялась индивидуальность молодых художников.

Наиболее оптимальные условия формирования личности – это условия, когда в основе побуждений к деятельности лежит исследовательская потребность, стремление к новизне [4, 101-102].

Важную роль в развитии творческих способностей, в подготовке к творческой деятельности художника-педагога могут сыграть занятия рисованием по памяти и по воображению. По своим задачам, принципам осуществления такая работа является творческой. Эти виды рисования основаны на взаимодействии мышления, памяти, воображения, исполнительских умений. Требуется высокий уровень активации этих компонентов, творческих способностей вообще, чтобы достичь хороших результатов.

Особенно отчетливо творческое начало проявляется в процессе рисования по воображению, когда активно действуют память и фантазия художника.

Благодаря творческому воображению рисующие могут изображать никогда не виденные события или предметы. Эта особенность составляет одно из важных свойств процесса создания произведений искусства. Между тем, такое новое, иногда совсем необычное, создается мышлением, фантазией на почве реальных зрительных представлений, приобретенных в свое время благодаря наблюдениям и зарисовкам с натуры, при изучении литературы и других материалов. Такие представления, преобразованные и обогащенные воображением художника, позволяют выдумывать фантастические объекты и сюжеты, изображать события отдаленного прошлого, создавать произведения на современные темы.

Степень развития зрительной памяти и запас образных представлений играют важную роль в творческой и педагогической работе учителя изобразительного искусства, когда он выполняет эскизы и оригиналы композиций или педагогические рисунки. В таких случаях весь процесс создания изображений основан на воссоздающей деятельности памяти и воображения, которые служат важнейшим опорным материалом в творческой работе художника. Сочинение композиций, выполнение тематических рисунков, сюжетных произведений просто немыслимы без участия памяти и воображения.

В процессе изучения курса рисунка работа по воображению может быть осуществлена в сравнительно небольшом объеме. Значительно большее количество набросков и рисунков по воображению создается при выполнении заданий по композиции. Тем не менее, и по линии курса рисунка имеются возможности для проведения работы по развитию воображения, фантазии студентов. Мы уже говорили об упражнениях по созданию пробных педагогических рисунков. Там студентам предоставлен большой простор для творческих поисков, проб, проявления фантазии.

Необходимо творчески подходить к процессу создания педагогических рисунков, осуществляя художественную интерпретацию изображаемого, поиски новых, интересных, своеобразных, в чем-то неожиданных решений рисунков, в которых заметно проявится индивидуальность их авторов.

Сочетание разных видов учебной работы по рисунку создает благоприятные предпосылки для овладения профессиональными знаниями и умениями, для творческого роста будущих учителей. Немаловажное значение имеет также дополнение учебной работы студентов их самостоятельной творческой деятельностью по графике, живописи, композиции, участие в выставках, изучение работ профессиональных художников, ознакомление с изобразительной деятельностью опытных учителей – мастеров своего дела.

Выпускникам кафедр изобразительного искусства предстоит вести в школе большую, разнообразную работу по изобразительному искусству, для чего требуется высокая степень развития творческих способностей, умение творчески осуществлять педагогический процесс.

Занятия рисунком в художественно-педагогических учебных заведениях предоставляют значительные возможности для развития всех этих качеств.

Список литературы

1. Короленко Ц.П., Фролова Г.В. Чудо воображения. – Новосибирск, 1995.
2. Кузин В.С. Рисунок. Наброски и зарисовки. – М., 2004.
3. Савостьянов Е.И. Единство познания и творчества в искусстве. – М., 1997.
4. Скугаревский А.Ф., Федоров Я.И. Обучение, и воспитание в условиях научно-технического прогресса.- Минск, 1998.
5. Терентьев А.Е. Рисунок в педагогической практике учителя изобразительного искусства. – М., 1990.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

***Н.А. Медведева, Е.В. Сылкина
г. Ставрополь***

В отечественной педагогике и психологии существуют различные подходы к определению сущности, содержания, структуры, обусловленности и возможности формирования профессиональной компетентности.

Одни авторы (А.А. Бодалев, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина и др.) [1,5] предлагают рассматривать эту проблему с психологической точки зрения, другие (Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, В.А. Слатенин и др.) [7,11,12], делают акцент на развитие личностных характеристик, профессионально значимых качеств педагога, третьи (Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев, В.А. Болотов, В.В. Сериков и др.) [6] относят поливалентную

профессиональную компетентность к одной из пяти групп ключевых квалификаций, четвертые (А.А. Деркач, Г.Н. Подчалимова, и др.) [5,10] определяют педагогическую компетентность в структуре профессионализма деятельности учителя.

В настоящее время значительное количество исследований в этой области проводится в рамках реализации «Концепции модернизации Российского образования» и «Программы развития системы непрерывного педагогического образования».

В то же время проблема формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов в области физической культуры остается пока малоизученной.

В определенной степени исследование этого феномена актуализировано на вузовском этапе его становления. Исследованию подвергаются социально-психологические, дидактические, организационные, мониторинговые и другие аспекты формирования профессиональной компетентности педагога (Ю.В. Варданян, Н.Н. Нацареус, Л.А. Петровская, С.В. Милешина и др.) [8,9].

С точки зрения целей и задач нашего исследования в наибольшей степени нам близок подход к раскрытию профессиональной компетентности учителя, выработанный в рамках дидактологической школы В.А. Сластенина, в которой понятие профессиональной компетентности выражает единство теоретической и практической готовности и способности педагога к осуществлению педагогической деятельности.

Мы считаем, что перенос данного подхода в сферу деятельности будущего учителя начальных классов на этапе его вузовской подготовки позволит наиболее полно раскрыть содержание, структуру, обусловленность и возможность формирования профессиональной компетентности.

Резюмируя всё выше сказанное, можно сделать вывод о том, что формированию профессиональной компетентности будущих учителей в вузе способствует создание следующих психолого-педагогических условий:

четкая целевая направленность в изучении дисциплины «Физическая культура» (выработка у будущего учителя умений ставить цель, дифференцировать, конкретизировать и интегрировать цели; выделять доминирующие, основные и вспомогательные цели; практически переводить цель деятельности учащихся в адекватный ей результат);

системное содержательное обеспечение учебного предмета при его изучении, предполагающее выработку у будущего учителя умения осуществлять отбор и композицию средств и методов воздействия на детей в процессе обучения, дифференцировать и интегрировать их; выделять дидактические элементы содержания, их виды и признаки; соотносить содержание и его фрагменты с целями обучения; моделировать, интерпретировать и систематизировать учебное содержание;

гибкое организационно-методическое обеспечение учебного процесса, обеспечивающее выработку у будущего учителя умений осуществлять отбор совокупности средств и методов, адекватных, возрастным

и индивидуальным особенностям детей; применять соответствующие здоровьесберегающие технологии при работе с детьми;

конструктивная операционально-деятельностная направленность в изучении учебного курса, создающая условия для формирования у будущего учителя начальных классов физической культуры личности с учетом развития его творческих способностей, авторских замыслов, рефлексии;

мотивационно-ценностная ориентация в изучении учебной дисциплины, возникающая на основе развития устойчивого интереса, потребностей в сфере физической культуры и мотивации к использованию полученных знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности.

Четкая целевая направленность в изучении курса, отвечающая задачам формирования профессиональной компетентности у будущего учителя, задается преподавателем на этапе создания модели формирования физической культуры личности студентов и его реализации в образовательном процессе вуза. Это предполагает:

широкую научную подготовку преподавателя по теоретическому материалу, модулям программного материала, которые связаны с созданием фундаментальной базы для преподавания дисциплины «Физическая культура»; изучение государственного образовательного стандарта, учебного плана, учебных программ, подбор и анализ психолого-педагогической и методической литературы, определение системы знаний, умений и навыков обучающихся в области здорового образа жизни и здоровьесберегающих технологий, подлежащих усвоению;

проектирование высокоэффективной учебно-профессиональной деятельности обучающихся, и управленческой деятельности преподавателя. Данный этап связан с постановкой диагностических целей и их максимальном уточнении на последующих уровнях (модульном, уровне учебного занятия) в соответствии с требуемым содержанием; формулированием частных дидактических целей с ориентацией на достижение гарантированных результатов, на подготовку профессионалов в области физической культуры с достаточно прочным базовым массивом специальных знаний и практических умений по всем составляющим физической культуры личности.

Диагностично заданные цели обучения дают возможность преподавателю вуза определять и точно оценивать качество подготовки студентов. Для диагностической постановки любой цели требуется, чтобы она была точно описана, поддавалась измерению и существовала бы шкала ее оценки.

Следующим важным условием, способствующим формированию профессиональной компетентности у будущих учителей начальных классов в области физической культуры, является гибкое организационно-методическое обеспечение учебного процесса. Это предполагает реализацию отобранного и структурированного содержания учебного материала в материализованной форме через совокупность методов, форм и средств обучения, адекватную целям, изучаемому содержанию, возрастным и индивидуальным особенностям студентов, направленного в рамках формирующей технологии на выработку у будущего учителя умений осуществ-

лять отбор совокупности методов, форм и средств при формировании физической культуры личности детей, которые будут адекватны целям, а также возрастным и индивидуальным особенностям учащихся.

Управление познавательной деятельностью обучающихся абсолютным большинством исследователей трактуется как особая, социально детерминированная деятельность, имеющая системный, целенаправленный характер и содержащая в своей основе единство процессов преподавания и учения. Деятельность преподавателя в рамках технологического подхода при формировании ФКЛ на начальном этапе обучения будущих учителей начальных классов выступает ведущей. Она является управляющей и определяет взаимодействие педагога и обучающегося, необходимое для перевода последнего в требуемое состояние обученности. Однако подготовка будущего учителя в условиях вуза определяется целями, задачами, характером будущей профессиональной деятельности, находящей воплощение в материальных, социальных и личностно – значимых мотивах. В связи с этим учение перестает быть способом усвоения знаний, умений, навыков. В рамках формирующей технологии упор делается на продуктивную, творческую деятельность, связанную с созданием социально ценностных, личностно значимых и профессионально-значимых мотивов, в процессе работы над которыми происходит освоение не только социального, но и актуализация собственного опыта, благодаря чему обучение будущих учителей начальных классов в условиях вуза становится развивающим.

В связи с этим особую значимость приобретает организация педагогического взаимодействия между преподавателем и студентом, которое включает в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие, собственную активность обучающихся, проявляющиеся в ответных действиях, в самосовершенствовании и саморазвитии. Сложность организации взаимодействия с будущими учителями начальных классов заключается в том, что преподаватель вуза должен организовывать не только взаимодействие со студентами, но и обеспечить формирование у последних умений конструировать собственное взаимодействие с детьми. Это создает необходимость в определении конструктивной операционально-деятельностной направленности в изучении учебного курса. Задается данная направленность в рамках педагогической технологии на основе определения совокупности знаний, умений, физических качеств личности, необходимых будущему учителю для успешного выполнения профессиональной деятельности. Это означает, что преподаватель выступает не «предметником», а, прежде всего организатором целостной воспитательно-образовательной ситуации в рамках совместной деятельности. Общей особенностью совместной деятельности преподавателя и студента является преобразование, перестройка мотивационной сферы личности последнего как в отношении к дисциплине «Физическая культура», так и к собственным взаимодействиям в будущей профессиональной деятельности, что выражается в изменении ценностных установок, смысловых ориентиров, целей обучения и самих способов взаимодействия и отношений между участниками образовательного процесса.

Следовательно, мотивационно–ценностная ориентация в изучении учебной дисциплины выступает следующим важным условием, способствующим формированию профессиональной компетентности в области физической культуры будущих учителей начальных классов и возникающим на основе устойчивого интереса и мотивации к формированию собственной культуры личности и здорового образа жизни и возможности его реализации на практике в учебном процессе общеобразовательной школы.

Таким образом, выделенные психолого-педагогические условия тесно взаимосвязаны между собой. Их соблюдение в образовательной практике вуза будет способствовать формированию профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов в области физической культуры, содержание которой определяется целями, задачами, характером будущей профессиональной деятельности и представляет собой единство теоретической, практической и мотивационной готовности и способности выпускника учебного заведения осуществлять данную деятельность, находящую воплощение в формировании здорового поколения нашей страны.

Список литературы

1. Бодалев А.А. Изучение зрелого человека – важная задача акмеологической науки // *Высшая школа России: научные исследования и передовой опыт*. Выпуск 7. – М., 1993. – С. 24-34.
2. Бокарева Г.А. Совершенствование профессиональной подготовки студентов // *Советская педагогика*. – 1987. – №2. – С. 57-61.
3. Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. Проектирование профессионального педагогического образования // *Педагогика*. – 1997. – № 4. – 6 с.
4. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // *Педагогика*. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
5. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: Луч, 1993. – 49 с.
6. Зеер Е.Ф., Романцев Г.М. Личностное ориентированное профессиональное образование // *Педагогика*. – 2002. – № 3. – С. 16-21.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
8. Нацареус Н.Н. Формирование профессиональной компетентности у студентов факультета и дошкольного воспитания педвузов: автореф. канд... пед. наук. – М., 1998. – 25 с.
9. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
10. Подчалимова Г.Н. Проектирование содержания дополнительного профессионального образования руководителей школ: теория и практика. – Москва – Курск, 2001. – 494 с.
11. Сластенин В.А. Формирование социально активной личности учителя // *Советская педагогика*. – 1981. – №4. – С. 76-84.
12. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ И МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

*Л.Д. Овсяникова
г. Ставрополь*

Глубина и разносторонность знаний педагога не всегда совпадают с продуктивностью его деятельности. Они бывают рассогласованы со сложившимися отношениями с учениками. Стаж работы и опытность педагога не всегда адекватны высокому уровню профессионализма и не приводят порой к структурным изменениям в педагогической деятельности. Уровень владения профессией не всегда зависит от личностных качеств учителя, но определённые личностные качества служат важнейшей предпосылкой его совершенству. С каждым годом усложняется и социальная жизнь россиян. Переосмысливаются многие понятия, идёт поиск новых решений вечных проблем. Рождаются и развиваются новые типы школьных учреждений: лицеев, колледжей, гимназий – автономных негосударственных школьных учреждений, основанных на самокупаемости, а значит, диктующих свои требования к содержанию и формам образования. Свободное перемещение российских граждан – родителей и их детей, возможность учиться в Европе и Америке – высвечивают реальную и сравнительную картину европейского образования с российским, выявляют их слабые и сильные стороны, дают возможность выбора и формируют конкурентоспособность в пользу компетентного учителя. [1]

Научное осмысление проблем музыкальной педагогики сегодня выглядит неоднозначно. Мы являемся свидетелями демократизации музыкального образования и в то же время его критического неблагополучия. Как показывают многие исследования, сложившаяся практика воспитания и обучения музыкантов не в полной мере решает задачи компетентности будущего учителя.

Компетентностный подход к образовательной сфере, как новая школьная парадигма (образец, эталон), неуклонно идёт на смену репродуктивному усвоению знаний, выработке умений и навыков, и в свете этих изменений диктует иные требования не столько к структуре учебного процесса, сколько к личности учителя: психолого-педагогическую грамотность, методическую оснащённость, гибкость, самостоятельность в выборе верного решения, креативность и компетентность как некий интегративный признак. При этом особую актуальность приобретает и проблема повышения эстетической воспитанности будущего педагога. Сегодня мы сталкиваемся с откровенным нежеланием наших школьников идти в школу и учиться, слушать и усваивать всё новую и новую информацию, будь то математика, литература или, тем более, музыка.

Компетентностный образовательный подход имеет другие цели, отличающиеся от целей увеличения объёма информации. Он направлен на привитие навыков самостоятельного решения задач, которые ставит перед учеником учитель, реализацию любых учебных знаний и переплав-

ки их в разные виды практической деятельности. Её результат можно увидеть, потрогать руками и предъявить одноклассникам. При это решается ряд проблем: где достать сведения, как выигрышно скомпоновать материал, как его оформить и защитить. При этом ученик из просто ленивого или послушного становится компетентным специалистом, который знает не только, «что» надо сделать, но и «как» сделать, чтобы было грамотно и интересно.

Термины «компетенция», «компетентность», берущие своё начало от латинского «kompetentia» – в Большом советской энциклопедии (БСЭ, том 12) означают: «совместно достигаю, добиваюсь, соответствую, подхожу». В Педагогическом словаре эти термины отсутствуют, хотя как нельзя лучше характеризуют смысл педагогических отношений. Сама история понятия «компетентность» берёт начало не в педагогике (и хотя бы поэтому не может сводиться лишь к определённой сумме знаний, умений и навыков), а в области экономики, управления и подготовки кадров.

Компетентность учителя музыки – это личное качество, которое проявляется только в профессиональной деятельности. Учитель тоже должен (и даже в первую очередь) знать не только «что» делать», но и «как» делать. Педагогическое мастерство – это сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности педагога.

Объективной основой для понимания того, сформирована компетентность учителя музыки или нет, является, безусловно, эффективность его деятельности, т.е. результат, который может выглядеть либо как любовь или интерес детей к музыке, либо как активность детей (желание организовывать внеклассные мероприятия и участвовать в них), либо как музыкально-исследовательская работа, либо как концертная или просветительская деятельность. Во всех областях школьной жизни учитель музыки должен быть компетентен. Эффективность деятельности и наиболее оптимальная возможность выбора жизненного пути музыканта, согласно диплому которого он может преподавать теоретические музыкальные дисциплины, быть концертмейстером, руководить музыкальным кружком и т.д., зависит от компонента профессиональной готовности к работе в школе и соответствующей мотивации, присутствующей в его профессиональной подготовке. Основой для профессиональной компетентности учителя музыки являются:

- теоретическое знание, научные модели и методы,
- диалектическое сознание,
- передача научно обработанной информации.

По сути, формируется новый подход к преподаванию музыки, представляющий собой организацию целостного процесса познания учащимися музыкального искусства на научной основе с преобладанием самостоятельности в добывании этих знаний.

На данном этапе развития общества перед отечественной художественной педагогикой встают важные вопросы сохранения культуры и культурных традиций. Современный учитель образовательной области «Искусство» призван своей профессией воздействовать на духовный мир

ребёнка, не забывая при этом совершенствовать свои знания и педагогическую компетентность, повышать уровень эстетической воспитанности. Основными и взаимосвязанными компонентами эстетической культуры личности являются:

- эстетические знания, которые предполагают не только знакомство с основными эстетическими и художественными закономерностями, но и понимание их;

- способность и умение осуществлять эстетическую оценку явлений действительности и искусства. Этот компонент является очень важным, в некотором отношении даже решающим компонентом в структуре эстетической культуры личности, поскольку характеризует сформированность определённого уровня эстетического восприятия, способность эстетического суждения, степень развитости эстетического вкуса (т.е., фактически, все элементы эстетического сознания как бы сливаются в одной способности – осуществлять эстетическую оценку);

- широта и глубина эстетической потребности, возникающей на основе совершенствующихся способностей эстетического восприятия, чувств, вкуса;

- развитость образного мышления как творческого процесса, проявляющегося в способности к творческому поиску, в стремлении выйти за рамки уже известного, привычного.

Наконец, существенным элементом эстетической культуры является характер эстетической активности человека. Проявление эстетической активности не должно исчерпываться лишь отражением, но, и это главное, реализовываться в различных формах социального творчества.

Необходимо отметить, что поскольку речь идёт о формировании музыкально-эстетической культуры будущего учителя музыки, следует выделить следующие основные компоненты музыкально-эстетической культуры:

- 1) музыкально-эстетическая информированность;
- 2) музыкально-оценочные представления;
- 3) музыкальная потребность;
- 4) активность в музыкально-творческой деятельности;
- 5) активность в сфере музыкально-эстетической воспитательной работы.

Социально-экономическая модернизация и культурная трансформация выдвигают образование в центр осмысления реалий и перспектив российского общества. Отечественное образование, вступившее в новый этап своего развития – модернизацию, нацелено на создание механизма устойчивого развития системы музыкального образования в соответствии с требованиями XXI, социальными и экономическими потребностями общества, запросами личности.[2]

Музыкальное образование является одним из основных факторов обеспечения культурного обновления уклада жизни и дальнейшего развития отечественной школы Искусства. Современная музыкально-образовательная система призвана обеспечить формирование многомерной личности учащихся, развитие их индивидуальности, актуализацию личностного потенциала, способности к духовному обновлению и культурному самораз-

виту. Сложившаяся социокультурная ситуация коренным образом меняет требования к современному учителю, основной функцией которого становится формирование учащегося как многомерного субъекта культуры. Это требует принципиального обновления системы подготовки будущего учителя и её ориентации на развитие личности педагога, усвоение способов педагогической деятельности, овладение культурой и технологиями педагогической работы. Одной из наиболее актуальных задач подготовки современного учителя становится формирование его компетентности музыкально-эстетической, педагогической культуры. [3]

Список литературы

1. Арановская И.В. Эстетическое развитие личности и его роль в современном музыкально-педагогическом образовании. Волгоград. 2002.
2. Салитова Ф.Ш. Музыка в школе. ж-л №2-2008.4 международная научно-практическая конференция на музыкальном факультете ТГПУ стр.71
3. Фоминова М.А., Кочерова Е.А. и др. Музыка в школе. ж-л. №5-2009 Перспективы развития художественно-эстетического образования в контексте построения модели «Наша новая школа» стр. 21

АРТИСТИЗМ КАК ОДНО ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

***И.Н. Острикова
г. Ставрополь***

Профессионализм педагога – музыканта самым непосредственным образом связан с артистизмом. Артистизм – одно из приоритетных качеств личности педагога-музыканта, во многом определяющее меру его компетентности. И это не случайно, поскольку преподавание музыки является, прежде всего, искусством, связанным с процессом “включения” (термин К.С. Станиславского) педагогом-музыкантом своего отношения к музыке, передачей энергии этого отношения учащимся, с созданием особой ауры, атмосферы, в условиях которой только и может проходить музыкальное обучение и воспитание [1].

Артистизм педагога – музыканта проявляется в различных видах его профессиональной деятельности, но особую роль он играет в процессе художественно-педагогической коммуникации.

Одним из важных структурных компонентов художественно-коммуникативной деятельности является действие – морфологическая единица любой деятельности. Наиболее точно, на наш взгляд, даёт определение понятия “действие” А.Н. Леонтьев, который рассматривает действие как “элемент деятельности, направленный на выполнение конкретной задачи” [3].

Действительно, каждое действие педагога-музыканта на уроке музыки направлено в конечном счёте на реализацию важнейшей задачи музыкального обучения и воспитания – научить детей любить и понимать музыку, способствовать развитию эмоциональной сферы, нравственных

качеств, духовной культуры личности. Для её решения педагогу-музыканту необходимо обладать различными специальными способностями и качествами, в структуре которых особое место занимает артистизм [6].

По-прежнему актуально звучат слова О.А. Апраксиной, которая считает, что “учитель-урокодатель” должен полностью уступить место учителю-новатору, действующему не формально, а творчески целенаправленно. Следовательно, необходимо постоянное совершенствование его мастерства, во многом близкого мастерству актёра. Артистизм учителя – не мечта, а насущная потребность, доступная тому, кто действительно желает развивать в себе это качество [6].

Можно ли воспитать артистизм у студента – будущего педагога-музыканта? Это очень сложный вопрос, требующий, прежде всего, индивидуального подхода, учёта исходных способностей, волевых качеств и т.д. И всё-таки если в общей форме отвечать на поставленный вопрос, то лучше перефразировать известное высказывание Л.А. Баренбойма: “Артистизм воспитать нельзя, но можно создать условия для творческой работы над его развитием” [1, с. 67].

Таковыми условиями, на наш взгляд, являются: формирование положительного эмоционально значимого отношения (мотивации) будущего педагога – музыканта к развитию артистизма; приобретение необходимых знаний; развитие практических умений и навыков через технику действий (по системе К.С. Станиславского). При этом особая роль принадлежит именно последнему положению, так как артистизм учителя проявляется именно в действиях, которые должны быть наполнены особой выразительностью, соответствовать драматургии урока музыки, его специфике.

Артистизм педагога-музыканта мы рассматриваем как особое качество его личности, как обобщённую специфическую способность, позволяющую ему успешно осуществлять художественно-коммуникативную деятельность на уроке музыки.

Артистизм – это такая способность, которая интегрирует в своём содержании эмоционально-экспрессивные, художественно-интеллектуальные и художественно-операционные стороны художественно-коммуникативной деятельности и придаёт ей ярко выраженный эмоционально-эстетический характер.

Артистизм учителя музыки – это его способность вызвать у школьников аффективно-эстетические переживания заданного качества, приводящие к более глубокому восприятию и усвоению музыкального материала.

Артистизм учителя музыки предполагает высокую мобильность, которая проявляется в дифференцированных реакциях на такие факторы, как характер музыки, возраст учащихся и их поведение на уроке. Необходимость проявления учителем музыки артистизма обуславливается прежде всего художественно-эстетической, творческой природой его профессиональной деятельности. Артистическое начало выступает важнейшей качественной характеристикой музыкально-исполнительской деятельности педагога, его неотъемлемым атрибутом. В более опосредованном виде данная способность пронизывает все аспекты художе-

ственно-педагогического творчества учителя музыки, отражает в нём диалектическое сочетание “объективного” и “субъективного”, “общего” и “особенного”, “рационально-логического” и “художественного” [4].

Структуру артистизма педагога-музыканта как ведущей способности его художественно-коммуникативной деятельности составляют следующие взаимосвязанные между собой компоненты: психофизический, эмоционально-эстетический и художественно-логический. В каждом из них ярко проявляется педагогическая направленность.

Основу психофизического компонента составляют, с одной стороны, различные психические процессы (воображение, внимание, аффективная память, волевые проявления и т.д.), а с другой – физические данные – голос, дикция, мимика, пантомимика. Все эти содержательные элементы психофизического компонента “обслуживают” художественно-коммуникативные действия педагога-музыканта, а умение управлять своими психофизическими процессами является для него насущной профессиональной потребностью [5].

Эмоционально-эстетический компонент артистизма связан, прежде всего, с сенсорным опытом педагога-музыканта, с экспрессивными сторонами его личности. Наиболее важную роль здесь приобретает способность учителя-музыканта пропускать все явления музыкально-педагогического процесса через свой “эмоциональный фильтр”, быть не только мыслящим, но и эмоционально-воспринимающим человеком.

Артистизм основывается и реализуется при активной художественно-мыслительной деятельности педагога-музыканта. Поэтому выделение художественно-логического компонента в структуре артистизма можно считать вполне оправданным. Данный компонент связан, прежде всего, со способностью учителя музыки логически выстраивать систему художественно-коммуникативных действий на уроке, подвергать её анализу и корректировке. Художественно-логический компонент включает в себя также и другое личностно-профессиональное качество – готовность педагога-музыканта к “режиссированию” своего творческого самочувствия в ходе художественно-педагогического общения, своих психофизических состояний [2].

Охарактеризованные выше компоненты артистизма педагога-музыканта и составляют основу художественно-коммуникативной деятельности. В единстве с мотивационным, содержательным элементами артистизм способствует успешному протеканию профессионального творчества учителя музыки в данном аспекте и содействует выполнению специфических требований школьного урока музыки.

Список литературы

1. Апраксина О.А. О современных требованиях к подготовке учителя-музыки для общеобразовательной школы // Музыкально-педагогическая подготовка учителя: Сб. трудов. – М., 1973.
2. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2001.

3. Ершов И.М., Ершова В.М., Букатов В.М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя. – М., 1997.

4. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учебное пособие для студентов муз. фак-ов педвузов. – М., 2002.

5. Станиславский К.С. Работа актёра над собой // Собр. соч. в 9-ти т. Т. 2. – М., 1989.

6. Старобинский С.Л. Урок музыки – урок искусства // Музыка в школе. – 2003. – №2.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧРЕЖДЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.Б. Петросов
г. Нижневартовск

Функционирование образовательного процесса любого учреждения подчинено той или иной цели. Цели образовательного процесса – это конкретное описание программы развития человека средствами образования, описание системы знаний, тех норм деятельности и отношений, которыми должен овладеть обучающийся по окончании учебного заведения. Как правило, такую программу представляют в виде модели выпускника или в виде профессиограммы специалиста, которого готовит образовательное учреждение.

Целевой компонент образовательного процесса может быть ориентирован на обеспечение развития операционального и личностного потенциалов выпускника, объединяющих ряд компетенций и качеств, формирование которых обуславливает его успешное профессиональное становление (рис. 1).

Понятие «потенциал» (от лат. *potentia* – сила) в широком смысле означает средства, запасы, источники, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенной цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи; возможности отдельных лиц, общества, государства в определенной области.

Понятие «операциональный потенциал» отражает совокупность профессионального опыта, знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств и т.д., обеспечивающую молодому человеку в будущем возможность выполнять профессиональные задачи в условиях современного производства и развиваться одновременно с его условиями. «Личностный потенциал» – это совокупность свойств и качеств личности, обеспечивающая удовлетворенность будущего специалиста профессиональной деятельностью и его устойчивую мотивацию на профессиональное развитие.

Анализ научных трудов по проблеме образа востребованного сегодня специалиста позволяет объединить в операциональный потенциал следующие профессионально важные качества: уровень профессиональной квалификации, конкурентоспособность и мобильность. Данные качества являются ключевыми, объективно диагностируемыми, а, кроме того, интегративными, т.к. по смыслу объединяют в себе ряд других профессионально важных качеств и компетенций.

Понятие «профессиональная квалификация», как правило, используется в практике в двух значениях. С одной стороны, профессиональная квалификация конкретного специалиста означает то, что он прошел определенную ступень профессионального образования и доказал наличие профессиональных знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями государственного стандарта [1]. С другой стороны, понятием «профессиональная квалификация» часто обозначают уровень развития профессионально важных качеств, который отличает данного специалиста от других в рамках одной и той же квалификационной ступени.

В первом значении профессиональная квалификация представляет собой ступени профессиональной подготовленности работника, позволяющие ему выполнять трудовые функции определенного уровня и сложности в конкретном виде деятельности. «Показателем профессиональной квалификации при этом являются профессиональные категории, которые присваиваются работнику в соответствии с нормативными характеристиками данной профессии» [2, с. 57].

Квалификация рабочего конкретной профессии определяется совокупностью профессионально-квалификационных требований, предъявляемых к профессиональным способностям рабочего, которые обуславливают качественную основу квалификации и ее содержание.

Очевидно, что использование понятия в таком значении не обеспечит достаточно дифференцированной оценки операционального потенциала учащегося учреждения начального профессионального образования, а, кроме того, оставит без внимания ряд важных для профессионального становления качеств личности будущего специалиста.

Второе значение профессиональной квалификации учитывает особенности профессиональных компетенций конкретной личности по сравнению с прочими, прошедшими данную ступень профессионального образования.

Оптимальное решение для целеполагания при организации образовательного процесса содержится в научных изысканиях В.Г. Северова. Разделяя статусный и личностный аспекты профессиональной квалификации, ученый вводит дополнительное понятие «уровень квалификации». Уровень квалификации, как он считает, «...характеризует профессиональное мастерство конкретной личности в рамках данной квалификационной ступени. Он зависит от обученности индивидуума и в этом контексте характеризуется такими объективными и достаточно диагностируемыми параметрами, как объем, диапазон и качество знаний и умений» [3, с. 36].

Опираясь на данное положение, уровень профессиональной квалификации будущего специалиста можно определить как комплексную ха-

рактистику, позволяющую оценивать его профессиональную индивидуальность в пределах квалификационных рамок, устанавливаемых государством и учреждением начального профессионального образования для учащегося.

В состав характеристики могут быть включены:

- качество овладения содержанием профессиональной подготовки как показатель, объединяющий объективные оценки успеваемости учащегося и его профессиональных достижений;

- диапазон профессиональных знаний и умений – показатель, характеризующий совокупность основных и сопутствующих знаний в профессиональной деятельности, а также способность использовать их в профессиональной деятельности;

- значимость личных профессиональных достижений.

Понятие «конкурентоспособность» является междисциплинарным, тем не менее, следует помнить, что своим происхождением оно обязано экономическим наукам. Наиболее общепринятым в экономике является его рассмотрение как способности определенного объекта превзойти конкурентов в заданных условиях.

Конкурентоспособность рабочей силы выступает чаще всего как абстрактная категория, характеризующая потенциальные способности человека к труду, представляя собой два уровня способностей:

- совокупность качеств, характеризующих способности к труду в самом широком аспекте;

- умение человека находить рабочее место, доказать работодателю свои преимущества перед другими кандидатами.

Демонстрируя один из педагогических подходов в исследовании конкурентоспособности, И.В. Вирина акцентирует внимание на таком ее уровне, как способность к самомаркетингу, т.е. умение находить рабочее место и убедить работодателя в своих преимуществах, находить свое место в системе общественного разделения труда, отыскивать оптимальные решения проблем трудоустройства [4].

Объединяя распространенные в современной науке подходы, можно дать следующее определение данного понятия. Конкурентоспособность будущего специалиста – это совокупность профессионально важных качеств личности, обеспечивающих ему преимущества перед конкурентами в трудоустройстве и самореализации в условиях современного рынка труда.

Не включая в показатели конкурентоспособности те качества, которые дублируются в других компонентах модели специалиста, следует выделить показатели, общие для перечисленных подходов, на основании которых может быть осуществлена диагностика конкурентоспособности:

- ориентацию на современном рынке труда;

- умение самопрезентации;

- стремление к профессиональному росту.

Термин «мобильность», по существу, относится к понятию «движение». Оксфордский толковый словарь по психологии трактует его как «...физическое движение стимула, объекта или организма; или, метафоричес-

ки, движение через сферы, которые могут быть социальными, профессиональными или даже познавательными» [5]. Из-за многообразия сфер, в которых применяется термин, его обычно используют с уточняющим словом, в нашем случае исследуется «профессиональная мобильность».

Профессиональную мобильность, с одной стороны, принято рассматривать как важнейшую составную часть функциональной грамотности специалиста, а, с другой, как один из ориентиров развивающего образования в современной России. Профессиональная мобильность на сегодняшний день изучается в трех аспектах: как экономическая категория, как процесс перемены индивидуумом своего места в социальном пространстве и как движение профессионала в профессиональной группе за счет изменения своих профессиональных качеств.

Нам представляется важным учесть те особенности профессиональной деятельности, на которые указывает А.М. Новиков, а именно – необходимость несколько раз менять специальность и даже профессию в течение профессиональной жизни, опираясь на общее образование как на базис [6].

Следуя положениям разработанных учеными теорий профессиональной мобильности, мы выбрали в качестве показателей, характеризующих уровень мобильности личности:

- качество овладением содержанием общеобразовательной подготовки;
- активность личности;
- готовность личности к переменам в профессиональной деятельности.

Собственно под профессиональной мобильностью будущего специалиста мы понимаем характеристику, определяющую его готовность и способность перемещаться в поле профессиональной деятельности для удовлетворения собственных интересов или в связи с возникновением потребностей производства.

Не менее важным для результата профессионального становления личности будущего специалиста представляется приобретение им и развитие группы личностных качеств, прямо или косвенно связанных с выбранной профессиональной деятельностью.

Все многообразие востребованных современным производством и бизнесом личностных качеств можно объединить в три интегративные характеристики, включенные в модель личностного потенциала будущего специалиста: профессиональную направленность личности, коммуникативный потенциал и предприимчивость.

Профессиональная направленность характеризуется возникновением избирательно-положительного отношения личности к какой-то профессии или отдельной ее стороне. Возникновение такой избирательности, как показано у Л.И. Божович, обусловлено уже сложившимися к данному времени качествами личности, взглядами, стремлениями и т.п. [7].

Профессиональную направленность личности будущего специалиста можно определить как интегративное личностное образование, включающее преобладающие мотивы, потребности, интересы, мировоззрение, проявляемые как положительное отношение к выбранной профессиональной деятельности и намерение связать с ней реализацию своих личных профессиональных планов.

Основываясь на общепринятой структуре профессиональной направленности личности и исключая составляющие, отнесенные к другим компонентам модели будущего специалиста, можно выделить следующие показатели уровня развития его профессиональной направленности:

- состояние мотивационной сферы предпочтения профессии;
- сформированность представлений о профессии и о себе как о профессионале;
- наличие и обоснованность профессиональных планов.

Понятие «коммуникативный потенциал будущего специалиста» определяется как характеристика его личности, отражающая способность организовывать и вести профессиональное и личное общение в профессиональной группе. Коммуникативный потенциал – это одно из понятий, используемых в науке для отражения возможности человека осуществлять коммуникацию, или общение, с другими людьми, получать информацию из разнообразных источников. Аналогичными по назначению являются понятия «коммуникативность», «коммуникативная компетенция» и др.

Коммуникативный потенциал будущего специалиста мы предлагаем рассматривать в единстве трех его составляющих:

- коммуникативных способностей (способность строить свою программу общения, владеть инициативой в общении и т.д.);
- коммуникативной компетентности (владение нормами и правилами личного и профессионального общения);
- информационной компетентности (владение умениями получать требуемую информацию из различных источников, обрабатывать и интерпретировать ее).

Детальное, не противоречащее условиям нашего исследования определение понятия «предприимчивость» мы находим у Н.Е. Яценко. Предприимчивость он определил как «...черту личности, основанную на способности человека достигать конкретных целей в любой сфере общественной жизни за счет своей высокой профессиональной подготовки, способности объективно оценивать ситуацию, творческой инициативы, деловитости и смелости» [8].

В современной науке предприимчивость личности изучается как социальный феномен, самостоятельное личностное качество, ответственное за эффективное включение человека в экономическую ситуацию, а в педагогике, кроме того, трактуется как производное от творческих способностей личности.

С опорой на указанные подходы мы понимаем предприимчивость будущего специалиста как характеристику, определяющую его возможности принимать правильные нестандартные решения в проблемных профессиональных ситуациях, и предлагаем рассматривать ее через следующие показатели:

- инициативность;
- самостоятельность;
- творческий потенциал.

Разработанная модель операционального и личностного потенциалов будущего специалиста, на наш взгляд, способна обеспечить возмож-

ность диагностического целеполагания при организации образовательного процесса, обеспечивающего профессионального становление личности будущего специалиста в условиях конкретного учреждения начального профессионального образования.

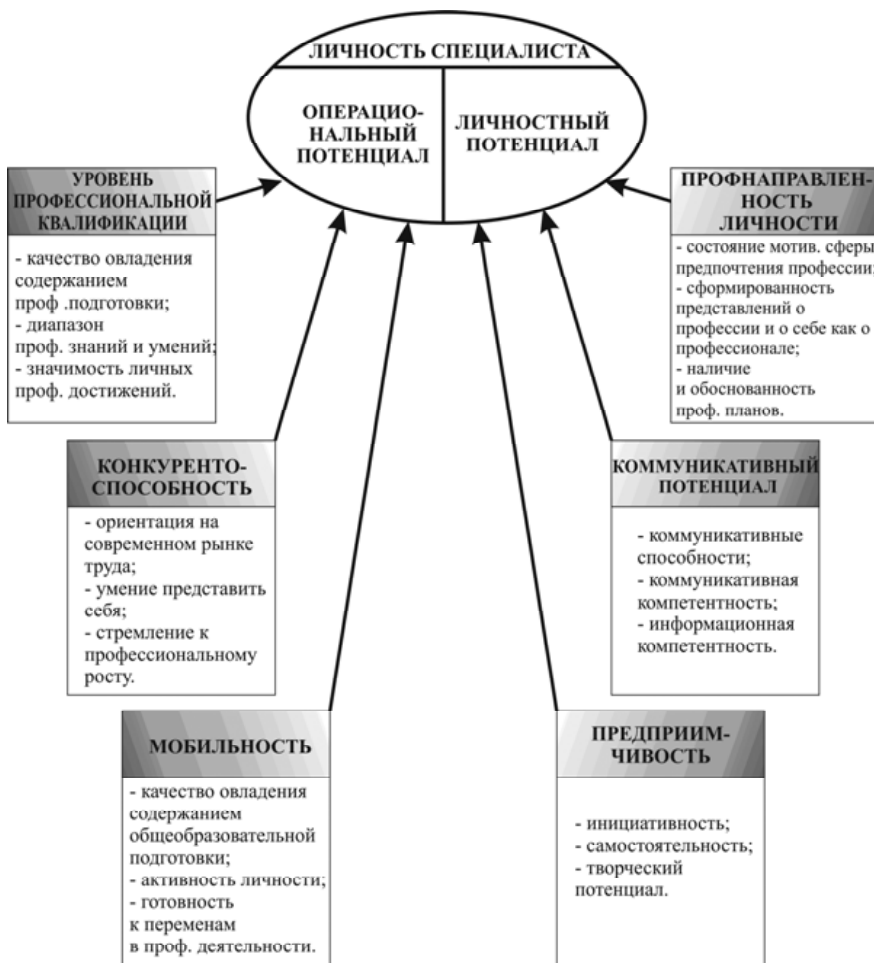


Рис. 1. Структурная модель операционального и личностного потенциалов учащегося учреждения начального профессионального образования

Список литературы

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». — М.: ИНФРА, 2001.

2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.
3. Северов В.Г. Формирование профессиональной компетенции рабочих в процессе начального профессионального образования: – Дис....канд. пед. наук. – М: РГБ, 2003.
4. Вирина И.В. Формирование и развитие конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда: Автореф. дис. ...канд. экон. наук. – М., 2007.
5. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера. – <http://vocabulary.ru/dictionary/487/>.
6. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2008..
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
8. Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. – <http://www.slovarnik.ru/>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМООЦЕНКА КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

***О.С. Погребная
г. Ставрополь***

В психологической науке проблема самооценки исследовалась в работах А. Маслоу, К. Роджерса, Т.И. Юферевой, Т.А. Андрущенко, Н.И. Гуткиной, И.И. Чесноковой, Л.С. Славиной, Е.А. Серебряковой, В.Ф. Сафиним и др. Относясь к ядру личности, самооценка выступает важным регулятором поведения. От нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым она влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов индивида [4,77].

Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, ценность, приписываемая себе или отдельным качествам личности. В работах С.Ю. Головина описаны главные функции самооценки. К ним он относит:

- регуляторную, на основе которой происходит решение задач личностного выбора;
- защитную, обеспечивающую относительную стабильность и независимость личности [1,329].

В.А. Степанов в своих исследованиях выделяет следующие виды самооценки [2,15]:

- прогностическая самооценка – оценка субъектом своих возможностей, определение своего отношения к ним (оценка будущих достижений);
- актуальная самооценка – оценка и основанная на ней коррекция исполнительских действий по ходу развёртывания деятельности. Основой

этого вида самооценки является самоконтроль (оценка педагогом своих сегодняшних возможностей);

- ретроспективная самооценка – оценка субъектом достигнутых уровней развития, итогов деятельности, поступков. Одной из характеристик выступает мера критичности к себе (оценка вчерашних достижений);

В работах С.А. Подосинникова выделяется рефлексивная самооценка – предполагаемая оценка себя со стороны других [4,13], а в трудах Н.П. Рапохина рассматривается социальная самооценка – это оценка педагогом самого себя, относительно своего места среди других людей: коллег, учащихся, родителей. Психологически компетентно вести себя во взаимодействии с другими людьми – это значит знать, в каких ситуациях межличностного взаимодействия у вас возникают чувство неуверенности в себе или, наоборот, чувство превосходства и другие эмоции. Для гармонически развитой, зрелой личности педагога характерна адекватная самооценка, которая, прежде всего, выражается в реализме ожиданий и благоразумии [6,125].

Профессиональная самооценка – это, по нашему мнению, сознательные суждения педагога, в которых он пытается сформулировать свою значимость, определяемая общепризнанными нормами, критериями и целями, представлениями об уровнях собственных достижений, моральными принципами, правилами поведения и т. д.

Основными параметрами профессиональной самооценки являются степень адекватности, критичность и мера устойчивости. Названные параметры являются количественными и качественными характеристиками самооценки.

Адекватность характеризует самооценку относительно её соответствия или расхождения с фактической мерой определённого качества у субъекта самооценки. Важным критерием адекватности самооценки педагога может быть сравнение этой самооценки с оценками окружающих на основе рефлексивного анализа. В связи с этим самооценка может быть адекватной или неадекватной, заниженной или завышенной. Каждая из названных разновидностей самооценки может отличаться определённой мерой устойчивости.

Устойчивость является положительной характеристикой самооценки, если она сочетается с динамичностью, сущность которой заключается в способности личности менять высоту самооценки на основании критического анализа результатов собственной деятельности и поведения, а также под воздействием объективных изменений в требованиях к ней окружающих или её собственных требований к себе [1,98-99].

Проблема исследования профессиональной самооценки тесно связана с осознанием уровня притязаний человека – степени трудности целей, которые он себе ставит (А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов и др.). Расхождение между притязаниями и реальными возможностями ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего его поведение становится неадекватным – возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность и пр. Самооценка внешне выражается в том, как человек оценивает возможности и результаты деятельности других [1,100].

Профессиональная самооценка педагога может быть рассмотрена как важный элемент в процессе его подготовки. Для ее понимания есть три существенных момента. Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа «реального Я» с образом «идеального Я», то есть соотношение реальности с представлением о том, каким педагог хотел бы быть. Второй фактор, важный для формирования профессиональной самооценки, связан с интериоризацией внешних социальных реакций в сознании конкретного педагога. Наконец, еще один взгляд на природу и формирование профессиональной самооценки заключается в том, что педагог оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности. Педагог испытывает удовлетворение не оттого, что он просто что-то делает хорошо, а от того, что он избрал определенное дело, а именно педагогическую профессию и стремится достичь в ней успехов [2,138].

В структуре профессиональной самооценки выделяют:

- операционально-деятельностный аспект, который связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в оценке своего профессионального уровня (сформированность умений и навыков) и уровня компетентности (система знаний). Также целесообразно выделять самооценку результата и самооценку потенциала. Самооценка результата связана с оценкой достигнутого и отражает уровень удовлетворённости – неудовлетворённости этими достижениями. Самооценка потенциала связана с оценкой своих профессиональных возможностей и отражает веру в себя, уверенность в своих силах.

- личностный аспект, проявляющийся в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я – профессионал» [2;238]. Психологи В.А. Ядов, И.С. Кон, В.В. Столин выделяют несколько оснований самооценивания педагогом своих личностных качеств:

- а) понимание и осознание самого себя, своей педагогической деятельности, общения и личности;

- б) эмоциональное отношение и оценивание педагогом особенностей самого себя. Здесь закладывается «Я-концепция» педагога. Постепенно у педагога на основе представлений о себе в отдельных педагогических ситуациях, на основе мнений студентов и коллег складывается устойчивая «Я-концепция», придающая ему чувство профессиональной уверенности или неуверенности. На основе этой концепции педагог оценивает всё происходящее в образовательном учреждении в отношении самого себя;

- в) способность к действиям на основе самосознания, свидетельствующая о конструктивности и действенности профессиональной самооценки [4,112].

В педагогической деятельности формирование профессиональной самооценки педагога осуществляется поэтапно:

- 1) коммуникативный, когда в процессе общения и взаимодействия педагога с педагогическим коллективом, учащимися и их родителями вырабатываются определенные представления о себе, формируется «образ Я» педагога, вследствие чего проявляется поведение педагога в различных ситуациях образовательного процесса;

2) этап социально значимой деятельности – собственно педагогическая деятельность;

3) самопознание – овладение специальными самооценочными знаниями, методами и формами взаимодействия с педагогическим коллективом, учащимися и их родителями [5, 16-17].

При формировании профессиональной самооценки педагога в его установках, так или иначе, объективно представлены интересы всех участников педагогической ситуации. Однако определяющее, смыслообразующее значение каждый раз имеет лишь интерес, доминирующий в его ситуативной (личностной) установке. В зависимости от характера или содержания этого ведущего интереса можно наметить следующие установки педагога в педагогической ситуации:

эгоистическая установка, связанная с интересами и потребностями своего эго;

организационно-деятельностная установка, основанная на интересах коллег, студентов, запросах родителей и зафиксированная в инструкциях администрации образовательного учреждения;

дидактическая установка, основанная на интересах и требованиях к средствам обучения и воспитания;

гуманистическая установка, основанная на интересах и проявлениях своей сущности в профессиональной деятельности и сущности других людей: администрации, коллег, родителей и учащихся.

В этом перечне три первые – личностные установки, или персональные, и только гуманистическая установка представляет собой трансперсональную установку, или установку педагога на сущностные проявления людей [3, 159].

Помимо вышесказанного следует подчеркнуть, что профессиональная самооценка педагога и оценка им других людей проявляется, по крайней мере, в четырех психологических позициях».

1. Я хороший и другие хорошие. Эта психологическая установка выражает позитивное отношение к себе самому и другим людям. Иными словами, признание значимости себя и других. Такому педагогу свойственны уверенность в себе, отзывчивость, спокойствие, доброжелательность, демократический стиль взаимодействия.

Я хороший, а другие плохие. Это выражение позитивного отношения к себе и негативного отношения к другим. Как правило, такая позиция проявляется в раздутом самомнении, провоцирует неизбежные трудности в поддержании контактов с коллегами, учащимися, родителями, подавление их инициативы. Они обвиняют других в своих ошибках.

Я плохой, а другие хорошие. Если у педагога в процессе педагогической деятельности сформировалась и закрепилась подобного рода психологическая установка, то в его профессиональном поведении отмечаются неуверенность в себе, склонность к отступлению перед трудностями, слабость убеждений, безынициативность, подверженность стрессу, либерально-попустительский стиль взаимодействия.

Я плохой и другие плохие. При такой позиции педагога характеризуют недостаточная энергичность, подавленность, слабая настойчивость.

Он привык к неудачам, и постоянно ожидает их, не проявляет творческого отношения к работе. Все это вызывает отрицательно окрашенные взаимоотношения. Не исключена склонность к конфликтам [6,36-37].

Обобщив выше сказанное можно сделать вывод о том, что, профессиональная самооценка не является постоянной, она изменяется в зависимости от обстоятельств. Источником оценочных представлений педагога о себе является его социокультурное окружение. В нём нормативно фиксируются языковые значения собственного «образа Я». Таким социальным окружением являются педагогический коллектив, учащиеся, родители. Источником оценочных представлений педагога могут быть также социальные реакции на какие-то его проявления и самонаблюдение. Профессиональная самооценка отражает степень развития у педагога самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я».

Таким образом, у педагога, позитивно воспринимающего себя, повышаются уверенность в себе, удовлетворенность профессией, эффективность работы в целом. Положительная профессиональная самооценка порождает конструктивные формы поведения и деятельности, педагог проявляет большую самостоятельность, инициативу, ответственность. Позитивно оценивая свои возможности, педагог пытается реализовать себя. Особенно важно то, что положительная профессиональная самооценка педагога способствует и развитию положительной самооценки учащихся.

Педагог с низкой профессиональной самооценкой испытывает чувство незащищенности, негативно воспринимает окружающих через призму своих стрессов, тревог, обращается к авторитарному стилю как средству психологической самозащиты. Такая самооценка приводит к деструктивной активности педагога (самоутверждение за счет других, избегание и т. п.). Здесь выбор стратегии и тактики поведения и способов деятельности часто продиктован деструктивными побуждениями.

Список литературы

1. Бороздина А.В. Что такое самооценка? // Психологический журнал, 1992. – т.13. – № 4. – С.99-100.
2. Деркач А.А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности / А.А. Деркач, О.В. Москаленко. – Астрахань, 2000.
3. Ерошенко А.А. Особенности установок учителя на различных этапах овладения мастерством // Журн. Психология учителя. – М., 1991. – С. 17-18.
4. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – Минск, 1993.
5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004.
6. Рапохин Н.П. Прикладная психология: учебное пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007.

ОБЩАЯ КУЛЬТУРА КАК ДЕТЕРМИНАНТА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

М.Г. Rogozova
г. Ставрополь

Культура – совокупность достижений человечества в производном, общественном и умственном отношении, но рассмотрим культуру лишь с тех позиций, где она неразрывно связана с человеком и его психикой. Среди научных направлений и подходов наиболее близким к исследуемой нами проблеме является антропологическое, эволюционно – экологическое и философское направление [1].

Эволюционно – экологическое направление рассматривает культуру в качестве адаптивной системы, основной идеей в решении сложного вопроса взаимодействия культурной и природной плоскостей является идея гармонизации.

Антропологическое направление рассматривает культуру в качестве видового признака человека, возникшего в процессе его антропогенеза. Главные идеи культурной антропологии – это идеи о человеческом в человеке, о целостности человека, о неразрывном единстве в нем телесного, душевного и духовного и о культуре как форме и механизме биосоциальной адаптации.

В философском направлении культура представлена как специфический способ человеческой деятельности и как процесс творческой деятельности, функционирования и развития личности. В философской литературе одни авторы включают в сферу культуры саму деятельность, а другие – ее технологическую основу, то есть совокупность средств и механизмов, благодаря которым мотивируется человеческая деятельность.

Исходя из вышеуказанного, можно говорить о трех аспектах исследования профессиональной культуры: аксиологическом, технологическом, личностно – творческом. В связи с этим обратимся к каждому из них.

Культура как совокупность материальных и духовных ценностей. Содержание жизнедеятельности определяется направленностью личности на осмысление, познание и актуализацию общечеловеческих ценностей. По мнению А.И.Арнольдова, И.И.Громова, В.А.Малахова и др., совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством, и составляет сущность культуры [2].

Культура как специфический способ человеческой деятельности. Категории «культура» и «деятельность» исторически взаимообусловлены. Достаточно проследить эволюцию человеческой деятельности, чтобы убедиться в параллельном развитии культуры. Освоение личностью культуры предполагает освоение ее способов практической деятельности и наоборот.

Развитие личности составляет содержание культуры. Однако при определении уровня сформированности культуры важно учитывать не только особенности личности, но и особенности развития деятельности.

Культура как процесс творческой самореализации личности. В русле культурологических исследований важным остается вопрос о связи индивида и культуры. В.С.Библер, Л.Н.Коган, Э.В.Соколов и др. рассматривают культуру как изменение самого человека, его становление как творческой личности [2].

Обобщая подходы ученых в русле этого направления, можно выделить две особенности:

1. Проблема культуры – проблема взаимодействия людей, в процессе которого происходит их формирование. Социальное взаимодействие обеспечивает актуализацию культуры, так как вне его культура выступает лишь потенциальной возможностью культурной деятельности (Л.Н.Коган).

2. Культура имеет личностно – творческую природу. Творчество выступает специфически человеческим свойством, одновременно порожденным потребностями развивающейся культуры и формирующим саму культуру.

Общим для всех этих подходов является то, что культура выступает целостным явлением, центральное звено которого – человек как субъект культурного развития. Не все созданное человеком представляет собой культуру. Понятие «культура» в самом широком смысле выражает качественную характеристику того, насколько конкретные люди сумели возвыситься над своей естественной биологической природой, развив свою вторую – социальную природу. Культурой является лишь то, что направлено на саморазвитие и самосовершенствование человека.

Педагог – является носителем культуры, в том числе и определенных педагогических качеств, с особым мировосприятием, творческим потенциалом. Показателем общего развития педагога является уровень его познавательных процессов, степень развитости эмоционально – волевой сферы, богатством и «дисциплиной» чувств [3].

«Профессиональная культура» – понятие отражающее процесс и результат взаимовлияния и взаимодействия двух феноменов – профессии и культуры. На основе вышесказанного, культуру профессиональной деятельности мы связываем с формированием целостной личности будущего специалиста, его нравственно – гуманистической направленности, способности к самореализации в деятельности, приближенной к нормам культуры [4].

Культура педагога – оптимальная совокупность общечеловеческих идей и ценностей, профессионально – гуманистических ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистической технологии педагогической деятельности. Культура профессиональной деятельности определена как интегративное качество личности, включающее мотивационно – ценностный, когнитивный, деятельностный, эмоциональный компоненты, способствующие сознательной реализации в деятельности будущего специалиста смыслов, значений и нормативов профессиональной культуры, как личностно, так и профессионально ценных, как способ сознательной организации профессиональной деятельности, в котором обеспечивается полнота овладения студентами знаниями, умениями, опытом, ценностями и инструментарием для организации саморазвития, самообразования, самосовершенствования.

Таким образом, педагогическая культура личности не рождается в вакууме, вне общего развития субъекта деятельности, а вырастает из общей культуры, являясь ее своеобразным продолжением и надстройкой.

Список литературы

1. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.С.Роботова, Т.В.Леонтьева, И.Г.Шапошникова и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2000-208с.
2. Исаев И.Ф. Профессионально – педагогическая культура преподавателя. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.-202с.
3. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.-224с.
4. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства/ С.Д.Якушева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

*Л.С. Сухиташвили
г. Ставрополь*

В содержании профессионального музыкального образования на современном этапе акцентируется внимание на формировании культуры педагогического общения будущих учителей, являющейся показателем профессиональной компетенции и педагогического мастерства музыканта. Осуществление данной задачи напрямую обусловлено личностным и творческим потенциалом педагога, профессиональным опытом межличностного взаимодействия, развитой эмоционально-эстетической сферой преподавателя. В русле наметившихся тенденций важнейшим требованием профессиональной подготовки педагога-музыканта является формирование комплексной эмоционально-коммуникативной культуры, способствующей установлению эмоционально окрашенных, личностно-развивающих и личностно-значимых отношений, призванных содействовать раскрытию творческого потенциала учащихся [2].

В современной отечественной и зарубежной психологии отмечается также особый интерес к изучению эмоционального взаимовлияния учителя и ученика (Н. В. Ключева, В. С. Мерлин, А. К. Маркова, А. А. Реан, К. Роджерс и др.). Известно, что наличие у учащихся позитивного эмоционального состояния существенно повышает эффективность и привлекательность учебного процесса, препятствует возникновению коммуникативных трудностей. Вследствие этого большое значение приобретает разработка проблем активизации эмоциональных ресурсов учителя, интенсификации поисков новых психологических средств развития его эмоциональной сферы, формирование эмоциональной культуры преподавателя в целом.

Особенности эмоциональной культуры педагога рассматривали Е. С. Асмаковец, В. Ш. Масленникова, Л. М. Митина, Е. М. Семенова, В. П. Юдин. Теоретической базой этих исследований служит теория эмоциональной устойчивости личности, являющаяся неперемнным психологическим условием формирования эмоциональной культуры учителей. Развитие эмоционально-эстетической сферы музыканта в контексте проблемы формирования эмоциональной культуры будущего преподавателя музыки изучали А. А. Готсдинер, В. В. Медушевский, В. И. Петрушин, Г. М. Цыпин и др.

Эмоционально-коммуникативную культуру мы определяем как целостное личностное образование, представляющее собой динамическую систему ценностей, способов деятельности и профессионального поведения педагога-музыканта, обеспечивающую эффективное взаимодействие субъектов общения в процессе решения конкретных задач музыкального обучения и воспитания [3].

В структуре эмоционально-коммуникативной культуры мы выделяем следующие компоненты: мотивационный, определяющий ценностные ориентации и структуру доминирующих мотивов педагогической деятельности и общения; когнитивный, предполагающий наличие психологической грамотности студентов; поведенческий, отражающий совокупность профессионально-педагогических умений и навыков педагога-музыканта [1].

Выделенные структурные компоненты эмоционально-коммуникативной культуры позволили нам создать модель эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта, в состав которой входят следующие блоки:

1. Профессионально-личностные качества педагога-музыканта. Данный блок представлен следующими личностными характеристиками педагога-музыканта: искренностью, личностной открытостью по отношению к учащимся; потребностью в содействии, помощи другим; потребностью делиться мыслями и переживаниями с другими людьми; потребностью в переживании прекрасного, изящного, грациозного, возвышенного; потребностью в познавательной гармонии, стремлении проникнуть в сущность явлений; ориентацией на качественность выполнения своей работы; на сотрудничество с коллективом и деловое решение учебных проблем; стремлением отстаивать свое собственное мнение, полезное для достижения общей цели.

2. Профессиональные знания в области эмоционально-коммуникативной деятельности педагога-музыканта. Содержание этого блока эмоционально-коммуникативной культуры включает в себя знание общих принципов и закономерностей музыкального обучения и воспитания, структуры музыкально-педагогической деятельности и профессионально необходимых педагогических качеств музыканта, психологических особенностей музыкально-педагогического общения, индивидуально-психологических качеств личности музыканта; сущности эмоционального слуха, сущности эмпатии, эмоциональной устойчивости, педагогической экспрессии; способов и приемов использования полученной информации на практике.

3. Профессиональные умения в области эмоционально-коммуникативной деятельности педагога-музыканта. Входящие в блок умения отражают

коммуникативную, аффективную, регулятивную и рефлексивную составляющие профессионального поведения педагога-музыканта. К ним относятся следующие умения: адекватно выразить и передать учащимся необходимые эстетические эмоции; использовать широкий диапазон интонаций в речи, смену ритмических рисунков, динамику; через жест изобразить протяженность фразы или несимметричность фразировки, пульсацию и характер того или иного произведения, особенности развития музыки; «заражать» учащихся своими мыслями, чувствами; очаровать, внушить симпатию, заинтересовать, увлечь; уловить изменения в состоянии учащихся по незначительным признакам; сопереживать, сочувствовать; оперативно управлять своими психическими состояниями; снимать излишнее напряжение, волнение; спокойно относиться к неожиданностям, возникшим в учебно-воспитательном процессе; поддерживать стабильность эмоциональных ресурсов (вследствие постоянного эмоционального переключения); держаться уверенно, свободно и естественно (физическая и психологическая раскрепощенность, отсутствие телесной скованности); определять границы своих собственных знаний и умений; самостоятельно найти способы и средства решения возникших художественно-коммуникативных проблем; оценить качественный уровень действий, обеспечивающих решение поставленной художественно-коммуникативной задачи [4].

Формирование эмоционально-коммуникативной культуры – процесс, требующий системы и непрерывности. Он включает в себя различные этапы: осознания сущности педагогического мастерства музыканта, постижения путей и средств развития профессиональной позиции, воспитания эмоциональной культуры и культуры педагогического общения, формирования основ педагогического взаимодействия в заданных ситуациях учебно-воспитательного процесса. В связи с этим изучение основ эмоционально-коммуникативной культуры должно осуществляться в самых различных формах учебной деятельности: теоретических занятиях, образовательных практикумах в рамках воспитательной и внеурочной работы со студентами, психологических тренингах, педагогической практике студентов, основная задача которых состоит в повышении уровня профессионального мастерства и психологической компетентности будущих педагогов-музыкантов, создании предпосылок к развитию самосознания, саморегуляции, самовоспитания и саморазвития личности.

Список литературы

1. Долгова В. И., Долгов П. Т. Акмеология управления: (на примере инновационной деятельности кадров гос. службы). – Челябинск, 2000.
2. Жеребкина В. Ф. Формирование педагогической коммуникативной компетенции будущих учителей в процессе обучения в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2001.
3. Трубайчук Л. В. Словарь-справочник педагогических инноваций в образовательном процессе. – М., 2001.
4. Щербакова Н. А. Развитие эмпатических способностей студентов-психологов средствами художественной литературы. – М., 2006.

МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

Н.А. Толстова

г. Ставрополь

Педагогические явления, в том числе и реализация профессиональной направленности обучения будущих учителей информатики, относятся к числу сложных, поэтому с целью изучения и управления такими явлениями в педагогике широко используется педагогическое моделирование. Анализ научно-педагогических источников показывает, что в современных исследованиях моделирование – метод создания и исследования педагогических моделей, становится всё более эффективным преобразующим средством. В основе моделирования лежит определенное соответствие между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью.

Основным понятием в моделировании как методе является модель. В наиболее общем виде модель определяют как систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования. Опираясь на труды И.П. Подласого, под научной моделью мы понимаем мысленно представленную систему, адекватно отображающую предмет исследования и способную замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом предмете [2].

Процесс реализации профессиональной направленности обучения, ведущий за собой формирование профессиональной компетентности будущих учителей информатики, представляет последовательную смену этапов, направленных на достижение цели исследования. Как показали многочисленные исследования в педагогической психологии и педагогике, динамика процесса реализации профессиональной направленности обучения будущих учителей информатики носит спирально-восходящий характер, предполагает его коррекцию в процессе осуществления.

Таким образом, реализация профессиональной направленности обучения будущих учителей информатики предполагают выделение этапов данного процесса и придания им специфического содержания. Состав разработанной модели реализации профессиональной направленности обучения будущих учителей информатики, позволяет проследить различные стороны изучаемого явления, каждый конкретный этап этого процесса, функциональные связи между ними.

Сконструированная нами модель реализации профессиональной направленности обучения будущих учителей информатики рассматривается как целостное образование, включающее в себя взаимосвязанные этапы:

1. целеполагающий, включающий в себя требование формирования профессиональной компетентности будущих учителей информатики;
2. организационно-содержательный, включающий систему подготовки будущих учителей информатики и организационно-педагогические условия реализации профессионально-направленного обучения;

3. диагностико-результативный, характеризующий направления диагностики, критерии и уровни профессиональной компетентности будущих учителей информатики (см. рис. 1).

Дадим краткую характеристику каждого из компонентов модели.

Целеполагающий этап модели, как прогнозируемый результат, обуславливает организацию процесса, критерии и уровни профессиональной компетентности будущих учителей информатики.

Цель звучит следующим образом: сформировать профессиональную компетентность у будущих учителей информатики.

Второй организационно-содержательный этап включает в себя:

Содержательная сторона обучения определяется характером будущей профессиональной деятельности выпускника. При этом информация, предъявляемая обучаемому, может отражать один и тот же объект изучения с различной степенью подробности и детализации. В связи с этим учитывается и то влияние, которое та или иная структура учебного материала оказывает на мотивацию обучения, на формирование интереса к учению и развитие мышления.

Принципы. Эффективная организация учебной деятельности студентов при профессионально-направленном обучении достигается при реализации дидактических принципов. В системе дидактических принципов обучения информатики в вузе принцип профессиональной направленности обучения выступает в качестве основного, системообразующего, вокруг которого группируются все остальные. Важность учета принципов обучения определена тем, что они «направляют педагогическую деятельность и учебный процесс в целом» [1].

Система подготовки будущих учителей информатики определяет выбор средств, методов и организационных форм профессионально-направленного обучения. Наряду с традиционными методами, средствами и формами организации учебного процесса возникает необходимость обращения к более эффективным, позволяющим решить поставленные педагогические задачи.

Формы обучения. Среди множества организационных форм обучения можно выделить следующие группы: 1) системы обучения; 2) способы обучения; 3) виды учебной деятельности обучающихся; 4) формы организации учебной работы.

Методы обучения. Наряду с традиционными, выделим ряд методов обучения, широко внедряемых в настоящее время в педагогическую практику и способствующих активизации учебной деятельности студентов и установлению акцентов на профессиональной направленности учебного курса: тренинг, мозговой штурм, деловая игра, метод кейсов, метод проектов.

Средствами обучения кроме учебно-методических пособий, в том числе разработанных преподавателем курса, являются литература справочного и профессионального характера, Internet-технологии: базовая информация на серверах в сети, разнообразные базы данных ведущих библиотек, научных и учебных центров, редакций журналов, в дополнение к традиционным средствам обучения.

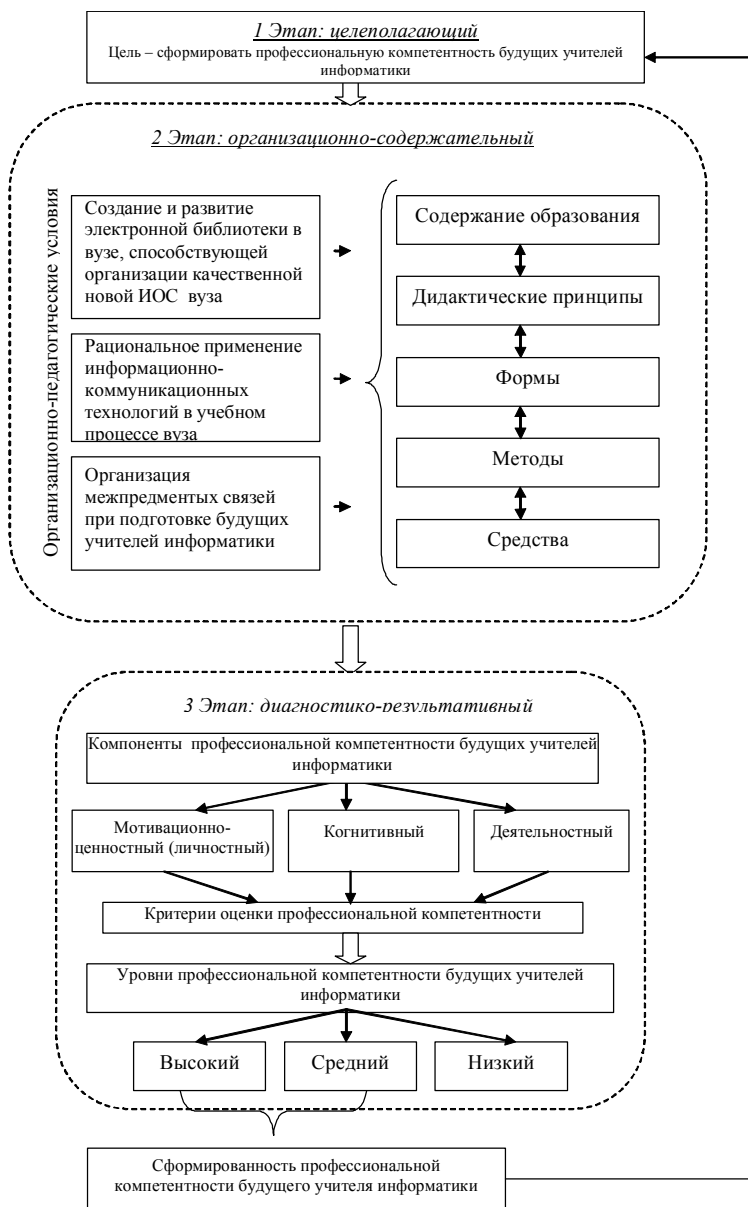


Рис. 1. Модель реализации профессиональной направленности обучения будущих учителей информатики.

На наш взгляд, система подготовки будущих учителей информатики должна выстраиваться с учетом следующих, организационно-педагогических условий:

- создание и развитие электронной библиотеки в вузе, способствующей организации качественной новой информационной образовательной среды вуза;
- рациональное применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе вуза;
- организация межпредметных связей при подготовке будущих учителей информатики.

Третий этап – диагностико-результативный:

Построение обучения с учетом организационно-педагогических условий влечет за собой оценку профессиональной компетентности будущих учителей информатики.

Опираясь на анализ работ Т.Г. Браже, А.К. Маркова, Б.С. Гершунского, Т.В. Добудько и др., а, также основываясь на деятельностном подходе, нами были выделены следующие компоненты профессиональной компетентности будущих учителей информатики:

1. Мотивационно-ценностный (личностный) компонент включает: ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности, осознанность целей будущей профессии, желание работать по выбранной специальности.

2. Когнитивный компонент включает: знания теоретических и методологических основ определенных наук; знание современных информационных технологий в обучении; ширина и глубина дополнительных знаний.

3. Деятельностный компонент включает: комплекс умений, необходимых в будущей профессиональной деятельности: гностических, проективных, конструктивных, организационных и коммуникативных.

Важным вопросом в работе по формированию профессиональной компетентности будущих учителей информатики является определение её критериев. Заметим, что критерии проявляют себя через показатели, в качестве которых обычно рассматривают количественные и качественные характеристики тех или иных признаков, используемых и обоснованных в исследовании.

В качестве уровней профессиональной компетентности будущих учителей информатики мы выделяем низкий, средний и высокий. Данные уровни можно охарактеризовать количественными и качественными показателями.

Сравнив результат с поставленной целью, мы можем констатировать, что при выходе на высокий и средний уровни профессиональной компетентности будущих учителей информатики – цель достигнута, а при выходе на низкий, необходимо вернуться к началу модели, пересмотрев систему подготовки учителей информатики, компоненты и организационно-педагогические условия реализации профессиональной направленности обучения.

Таким образом, все обозначенные этапы и компоненты модели реализации профессиональной направленности обучения будущих учителей информатики, их содержательно-процессуальное наполнение взаимосвя-

заны, образуют целостную педагогическую систему, направленную на решение поставленных задач исследования.

Список литературы

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М., Высшая школа. 1984.– 384 с.
2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИСКУССТВ

Е.С. Толстоколов

г. Ставрополь

Получение высшего образования в области искусства – важный социальный процесс, в котором будущим специалистам целенаправленно и систематически передаются практический опыт и научная теория о способах познания эстетической действительности и законах ее преобразования и творчества, формируются основы личности в соответствии с интересами и потребностями общества.

Вузовское гуманитарно-эстетическое образование в настоящее время требует новых современных методов организации, форм и средств обучения. Усилено внимание к поиску инновационных моделей деятельности образовательных учреждений, педагогических технологий, позволяющих развивать новый тип профессионала.

Социально-педагогические аспекты подготовки специалистов определяются возросшими требованиями общества не только к уровню профессиональной культуры, но и к качественным характеристикам личности и деятельности педагога. Сегодня, когда педагогическая наука и практика уже не могут с помощью стандартных традиционных стереотипов справиться с новыми нестандартными проблемами, в обществе возникает острая потребность в новом типе личности и новых культурных образцах.

В настоящее время поиск ученых и практиков в области культуры направлен на создание в образовательных институтах условий, обеспечивающих подготовку кадров, способных вывести страну из нравственного, духовного кризиса, оказывать влияние не только на социально-образовательную, но и на культурную ситуацию в обществе, готовых самореализоваться личностно и профессионально, самостоятельно разрешать многочисленные проблемы, поставленные перед ними жизнью.

Становление личности в области искусств во многом определяется социокультурной средой, поэтому профессионализация – это, прежде всего социокультурная проблема, требующая теоретического и практического решения.

В настоящее время обществу нужен не столько исполнитель-профессионал, сколько инициатор активности. Он является фигурой, характерной для нынешней социокультурной и образовательной ситуации. Однако, чтобы он мог эффективно управлять педагогическими процессами, следует придавать его профессиональной деятельности социальную значимость, обеспечивать условия для проектирования образовательного процесса.

Ученые утверждают, что сейчас настало время вернуть образование в контекст культуры. Это определяет его ориентацию на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру, гуманизацию содержания, освоение гуманистических технологий обучения и воспитания, создание в образовательных учреждениях среды, формирующей личность, способную к творческой самореализации в современной социокультурной ситуации.

Вся система профессионального образования ориентирована на подготовку специалиста высокого уровня квалификации, его конкурентоспособность. Над выполнением этой задачи работаем и мы – преподаватели факультета искусств.

Научно-методическая работа является одним из определяющих факторов развития учебного заведения. От нее зависит уровень преподавания и, самое главное, качество и уровень подготовки выпускников.

Педагогический труд всегда носил творческий исследовательский характер. Любой преподаватель должен владеть методологией научно-педагогического исследования, уметь правильно определять цели и задачи своей работы, понимать сущность педагогического экспериментирования.

На факультете искусств все преподаватели заняты научным и методическим поиском, о чем свидетельствуют публикации, методические разработки, работа над тематическими выступлениями на заседаниях кафедр и Совете факультета, участие в работе научно-практических конференций, участие в конструировании учебного процесса по своему предмету (разработка учебных планов, авторских программ), научно-исследовательская работа как по выбранной теме, так и по тематикам студенческих курсовых, дипломных работ.

На факультете искусств работает 97 преподавателей. В своей основе это доктора, доценты, заслуженные работники культуры РФ, заслуженные артисты РФ, преподаватели высшей категории и отличники образования России, а также лауреаты Международного конкурса балетмейстеров, дипломанты Международных конкурсов исполнителей на народных инструментах, лучшие хормейстеры и концертмейстеры города.

В содержательно-целевом аспекте деятельность факультета обеспечивает художественно-эстетическое образование студентов в двух направлениях:

общекультурное художественно-эстетическое образование;
специальное музыкальное, хореографическое, художественно-изобразительное образование.

На факультете искусств введены в образовательный процесс новые курсы: музыкальная психология, хореографическое наследие, организация детского художественного творчества, фольклористика, художе-

ственное воспитание и развитие личности, современные направления хореографии, история костюма, этнология, политология, педагогические предметные технологии, основы моделирования образовательного пространства, основы саморазвития личности, психология и педагогика межнационального общения.

В настоящее время на факультете с целью повышения квалификации педагогов, углубления знаний студентов, внедрения новых технологий разрабатывается новый проект, включающий расширение связей с ведущими ВУЗами искусства и культуры России. Для преподавателей и студентов проводятся мастер-классы, концерты с участием ведущих специалистов из числа профессорско-преподавательского состава консерваторий, музыкально-педагогических ВУЗов, хореографических училищ.

При подготовке будущих педагогов в полной мере учитывается специфика нашего региона. Ставропольский край многонационален. Здесь исторически соприкасались, параллельно развивались, и взаимно обогащались культуры, народные традиции десятков различных наций и народностей России. Знать, способствовать изучению, сохранению, развитию национальных культурных ценностей – долг педагогов-выпускников нашего института. С целью подготовки нынешних студентов и педагогов в условиях сложившегося в крае менталитета преподавательский коллектив факультета осуществляет внедрение разработанной с учетом регионального компонента программы, составной частью которой является изучение этнографических особенностей культуры народов, проживающих в крае (нагайцы, даргинцы, осетины, греки, армяне, грузины и др.). Эти исследования находят отражения в дипломных работах студентов факультета, научно-поисковой работе регионального характера, выполняемой студентами кафедры изобразительного искусства в процессе написания курсовых работ по «Истории изобразительного искусства». Региональный компонент включен в ряд учебных дисциплин, таких, как «Народное творчество», «История костюма», «Регионоведение», «Фольклористика», «Художественное краеведение (литература, изобразительное искусство, музыка)», «Психология и педагогика межнациональных отношений», «Этнология», а также специальных разделов, тем, практических занятий, связанных с изучением национальных особенностей, традиций (музыкальных, обрядовых, танцевальных, изобразительных), в целом культурного наследия народов.

В плане реализации регионального компонента разрабатывается программа учебного курса «Пространственные искусства Ставропольского края». Учебный курс предназначен для изучения на первом уровне образовательной многоуровневой системы ВУЗа в качестве дисциплины по выбору.

На факультете искусств проводятся групповые и индивидуальные занятия. Помимо традиционных методов обучения студентов в учебный процесс все шире внедряются и нестандартные формы. Среди них: деловые игры, круглый стол, диспуты, коллоквиумы, музыкально-поэтические гостиные, музыкальные викторины, уроки-концерты, видеоуроки, кружковая работа. На кафедре «Изобразительного искусства» в теку-

щем учебном году в модульных группах введена такая форма контроля эффективности образовательного процесса, как групповой просмотр учебно-творческих работ студентов в конце семестра. Организована и проводится педагогическая практика будущих специалистов на базе средних общеобразовательных учреждений города, а также ведется подготовка к проведению искусствоведческой практики в учреждениях искусства и культуры. Преподаватели кафедры изобразительного искусства практикуют проведение занятий в стенах музеев и выставочных залов города с привлечением научных сотрудников данных учреждений, использование внутреннего библиотечного и наглядно-иллюстративного фонда. С целью повышения эффективности и качества учебно-воспитательного процесса практикуются посещения студентами занятий лучших педагогов музыкальных и общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, специализированных дошкольных образовательных учреждений. Большое внимание уделяется новым методикам и технологиям учебного процесса. Среди них: интегрированное, проблемное, дифференцированное обучение, индивидуальный подход, проведение педагогической диагностики (анкетирование, тестирование, психологические тренинги), динамические паузы, физкультминутки.

Под постоянным контролем находятся вопросы повышения методического и профессионального мастерства педагогов факультета. В настоящее время каждый преподаватель работает над темой педагогического исследования, разрабатывает инновационные методики, технологии, новые формы проведения занятий. Педагоги имеют возможность изучать практику и обмениваться опытом работы как внутри института, так и на базе ведущих ВУЗов страны. Особо следует отметить движение наставничества, когда опытные педагоги приглашают к себе на занятия молодых специалистов, делятся с ними опытом работы, а затем посещают занятия своих молодых коллег. Такой взаимообмен, дружеская поддержка способствуют созданию благоприятного микроклимата внутри педагогического коллектива.

Должное внимание уделяется шефской работе. Студенты регулярно выступают с концертами в подшефных организациях.

В перспективе на факультете планируется:

- проведение выездных шефских концертов с целью профессиональной ориентации;
- создание условий для лучшей самореализации как личности студента, так и личности педагога;
- проведение смотра-конкурса по дисциплинам: «Класс хорового дирижирования и чтение хоровых партитур», «Класс сольного пения»;
- расширение научно-исследовательской деятельности факультета, улучшение материальной базы;
- создание видеотеки из лучших мировых образцов исполнительского, оперного, хореографического искусств.

Хотелось бы отметить, что работа научно-исследовательского и научно-методического характера направлена на совершенствование учебно-

го процесса, на углубление содержания предметных дисциплин, на повышение профессионального мастерства и педагогической квалификации.

Список литературы

1. Бруно Вальтер «О музыке и музицировании» – М.: Музгиз, 1962.
2. Каган М.С. Человеческая деятельность: (опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974.
3. Леонтьев Л.А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие // Вестник высш. шк. – 1999. – №11.
4. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М., 1999.
5. Скворский В.Я. О роли педагогического взаимодействия // Вестник высш. шк. – 1987. – №6.
6. Советский энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энцикл., 1989.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ

*Л.В. Тимофеева
Г. Ставрополь*

Успех в формировании современной конкурентноспособной личности зависит от многих факторов. Это – методика обучения и воспитания, возрастные особенности детей, уровень их развития и т.д. Важным фактором детского развития является и сам педагог.

На современном этапе развития общества система Российского образования претерпевает значительные изменения. Основной фигурой реализации всех нововведений является педагог. Для успешного введения в практику всех инноваций, для реализации в новых условиях поставленных перед ним задач, педагог должен обладать высоким уровнем профессиональной компетентности.

Компетентность – это общая способность, основанная на знании, опыте, ценностях; это знание, преобразованное в умение, укрепленное в действии. (1, с.195).

В своей профессиональной деятельности педагогу приходится выполнять много функций: поддержки, организации, контроля, стимулирования. Все это требует не только профессиональной компетентности (владение содержанием предмета, технологией обучения учащихся), но и коммуникативной. Коммуникативная компетентность – это система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определённом круге ситуаций личностного взаимодействия (2). Коммуникативная компетентность, будучи профессионально важным качеством педагога, позволяет ему более успешно осуществлять профессионально-педагогическое общение, а, значит, и способствует более эффективному развитию личности учащихся.

Коммуникативная компетентность педагога предполагает устное и письменное общение, диалог, монолог, восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловую переписку; коммуникативные задачи; опыт и готовность к общению в разных коммуникативных ситуациях; переживание удовлетворения от общения как ценности; умение начинать, направлять, контролировать коммуникативный процесс.

Коммуникативная компетентность имеет сложную структуру, складываясь из определенной системы научных знаний и практических умений. Можно выделить три основных составляющих коммуникативной компетентности:

- мотивационный,
- когнитивный,
- поведенческий.

Первый компонент коммуникативной компетентности педагога – мотивационный. Он подразумевает наличие потребности во взаимодействии и общении с учащимися, позитивной установки на собеседника, готовности акцентировать внимание на позитивных изменениях или событиях, связанных с поведением и деятельностью учащегося. В качестве отдельных элементов мотивационного компонента коммуникативной компетентности педагога выступают четкое понимание своих потребностей, желаний, интересов, но и потребностей и интересов самих учащихся.

Второй компонент – когнитивный – представляет собой совокупность знаний об особенностях и стилях взаимодействия на деловых и личностных уровнях отношений, о системе правил регуляции совместных действий, групповой динамике, ролях, позициях, которые занимают учащиеся и педагог, об особенностях коммуникативного поведения в процессе взаимодействия.

Поведенческий компонент компетентности педагога включает в себя совокупность коммуникативных, рефлексивных и интерактивных умений.

Коммуникативные умения учителя состоит из нескольких блоков: социально – психологический; нравственно – этический; эстетический и технологический.

Рассмотрим социально-психологический блок. Это умение располагать учащихся к общению, производить благоприятное впечатление (самопрезентационное умение), рефлексировать, адекватно воспринимать, понимать своеобразие каждого ребенка и группы, её статусную структуру, прогнозировать развитие межсубъективных отношений, использовать психологические средства – вербальные, невербальные, психологические механизмы коммуникативного воздействия – внушения, убеждения.

Специфическим личностным качеством учителя в структуре коммуникативной компетентности является педагогическая коммуникабельность, существенным признаком которой является личностная аттракция (от лат. *attrachere* – привлекать, притягивать) педагога как предпосылка переживания радости общения с детьми.

Способность понимать свое состояние в процессе взаимодействия, воспринимать себя и свои действия глазами партнеров, видеть преиму-

щества и слабые стороны любой позиции, адекватно интерпретировать поведение учащихся, уметь критически мыслить, работать с поступающей устной и письменной информацией, принимать объективные решения – все это относится к рефлексивным умениям педагога.

Интерактивные умения педагога включают в себя:

- эмоциональную устойчивость – способность контролировать свои собственные эмоциональные реакции и отражать динамику делового или межличностного взаимодействия;

- гибкость в общении – способность устанавливать и поддерживать взаимодействие с каждым учащимся, учитывать его индивидуальные особенности и своеобразие, умение действовать в новых условиях, меняя способы деятельности;

- способность к сотрудничеству – интегрированное качество, включающее в себя способности и умения формулировать собственную точку зрения, регулировать конфликт, умения находить консенсусные или компромиссные решения при наличии противоположных мнений, взглядов (3).

Анализ отечественных литературных источников показывает, что наши педагоги являются достаточно компетентными в специальной сфере: хорошо владеют содержанием учебной дисциплины, технологией обучения. Успешность такой деятельности зависит от хорошего знания предмета, знания языка, на котором ведется обучение, использования различных методов, форм и средств обучения.

Однако этих качеств недостаточно для того, чтобы гарантировать успешное усвоение знаний, умений и навыков и формирование личности учащихся, так как постоянное взаимодействие требует от педагога хорошо развитых коммуникативных и социальных умений, готовности к обобщенному и гибкому анализу педагогической реальности, повышения коммуникативной компетентности, требующей определенных условий ее развития.

Таким образом, критерии развития коммуникативной компетентности педагога должны отражать следующие умения:

- умение вести вербальный и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника;

- умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей;

- умение идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению и эмпатийно относится к нему.

От того, как построен процесс коммуникации педагога и учащегося зависит степень развития познавательного интереса к предмету, эффективность усвоения знаний, умений и навыков, учебная мотивация и многое другое. Стиль педагогического общения в значительной мере определяет результативность овладения учащимися предметными знаниями и умениями, влияет на культуру межличностных отношений, создает соответствующий морально-психологический климат учебного процесса.

Далеко не все педагоги владеют в полной мере необходимыми умениями для построения эффективного взаимодействия с учащимися. Поэтому

необходима система психолого-педагогической работы по формированию коммуникативной компетентности участников образовательного процесса и в первую очередь педагогов. Развитие коммуникативной компетентности может осуществляться с помощью психологических тренингов, целью которых является формирование навыков эффективного общения и овладения основными приемами и коммуникативными техниками.

Только профессиональный во всех отношениях педагог способен воспитать современную конкурентноспособную личность, способную успешно реализоваться во всех сферах общественной жизни.

Список литературы

1. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г.Новокузнецк.- 2005 (выпуск 8) – с.26-44.
2. Жуков Ю.М. , Петровская Л.А. Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии. – М., 1990 – С.104.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993 – 203с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. – М., 1990.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1989.- 216с.
6. Шилова Е.С. Использование новых педагогических технологий в обучении студентов факультета педагогики и методики начального обучения. // Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки учителя в условиях реформирования общеобразовательной и высшей школы. Материалы Международной научно-практической конференции. – Часть 2. – Мозырь, 2002 – С. 195-197.

ФОРТЕПИАННЫЙ АНСАМБЛЬ КАК МЕТОД ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

***Ю.М. Умрихина
г.Ставрополь***

В настоящее время развивающее обучение стоит на одном из первых мест по значимости и связываемых с ним ожиданий по повышению качества образования. Современная высшая школа должна обеспечить такое обучение, которое будет ориентировано на всестороннее развитие студентов.

Развивающее обучение в последнее время завоевывает место и в фортепианной педагогике. Перед теоретиками и практиками музыкально-педагогического образования встала новая задача: найти оптимальное решение проблемы развивающего обучения на музыкально-педагогических факультетах.

В музыкальной педагогике эта проблема стоит наиболее остро по нескольким причинам, главная из которых, по нашему убеждению, состоит в абсолютном традиционализме преподавания специальных дисциплин. Содействовать решению проблемы развивающего обучения в масштабе всей музыкально-педагогической практики, в какой-то мере, может обращение к таким видам музыкальной деятельности, которые до настоящего времени не являлись ведущими.

Такая форма работы как ансамблевое музицирование занимает незначительное место в процессе обучения студентов на музыкально-педагогических факультетах, но, следует отметить, совершенно незаслуженно. Педагогическая ценность ансамблевого музицирования недостаточно познана. Этот вид работы не получил практического освещения в научно-методической литературе. На сегодняшний день отсутствует и методика ансамблевой игры как формы учебной работы со студентами. Вместе с тем, ансамблевое музицирование обладает большими возможностями, рассмотрение которых позволяет нам говорить о том, что ансамблевое музицирование способно повысить развивающий эффект фортепианного обучения студентов музыкального-педагогического факультета.

Следует отметить, что для образовательного процесса жанр фортепианного ансамбля имеет ряд привлекательных качеств, выделяющих его из общего списка специальных дисциплин.

Фортепианный ансамбль - необходимая школа самообучения и самовоспитания. Ансамблевое исполнительство, по сравнению с сольным, оказывает благотворное влияние на студентов не только в профессиональном плане, но и формирует человеческие качества: чувство взаимного уважения, такта, партнерства. Игра в дуэте предоставляет прекрасную возможность как для творческого, так и дружеского общения студентов-пианистов. Слова Роберта Шумана о том, что дуэты Шуберта «сближают души быстрее, чем любые слова», прекрасно иллюстрируют эту мысль [3, 214].

В процессе обучения в классе фортепианного ансамбля возникает ряд специфических трудностей. Несмотря на то, что игра в фортепианном ансамбле предполагает наличие двух творческих личностей, преобладающей тенденцией в процессе обучения становится стремление максимально сблизить исполнительский уровень участников ансамбля. «Настоящий ансамбль - это близость во всём: близость индивидуальностей, этических установок, интеллектуальных уровней. Это - духовное единение, эмоциональное родство, близость методов, форм, направлений в совместной работе» [2, 45]. В этом вопросе не последнюю роль играет чувство состязательности студентов-ансамблистов, которое дает максимальную концентрацию внимания, повышая в целом качество занятий.

Известно, что многие сочинения, написанные для фортепианного ансамбля, имеют оркестровые, инструментальные, сольные версии. Сравнение разных вариантов одного произведения позволяет заглянуть в творческую лабораторию композитора, осмыслив нюансы оркестровки, прочувствовав связь симфонического и фортепианного твор-

чества, что, в свою очередь, является отправной точкой интеллектуальной работы студента.

В процессе ансамблевой игры студенты приобретают умение находить творческий контакт с партнером, ясно излагая свои мысли при совместном создании художественного образа исполняемого произведения. Учитывая то обстоятельство, что студенты в будущем станут педагогами, этот навык представляется нам очень важным.

Таким образом, в процессе совместного изучения музыкального произведения происходит передача конкретных знаний, которые структурируются в хорошо организованную систему. В целом, ансамблевое музицирование является средством развития интеллектуальных возможностей студента, что отвечает целям развивающего обучения.

Процесс обучения в классе фортепианного ансамбля чрезвычайно сложен и многогранен. «Культура камерности требует от исполнителя превосходства интеллекта и строгой осмысленности, чтобы тем самым переводить музыку на высшие ступени познания, в область вневещного, разумного содержания» [1, 220].

Обилие высокохудожественного репертуара, возможность самообучения, более тесного профессионального и человеческого контакта студентов-пианистов позволяют говорить об особой роли фортепианного ансамбля в всестороннем развитии и становлении будущего педагога-музыканта.

Список литературы

1. Асафьев Б. Русская музыка XIX начала XX века. - Л., 1968.
2. Готлиб А. Заметки о фортепианном ансамбле. Музыкальное исполнительство. Вып. 8. - М., 1973.
3. Шуман Р. О музыке и музыкантах. – М., 1979.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

***Е.П. Хорошилова
г.Ставрополь***

Педагогическая деятельность – широкое явление, охватывающее многие сферы человеческой жизни. На жизненном пути каждого человека встречаются люди, которые его и учат, и воспитывают.

Подготавливая студентов к педагогической практике можно обозначить ряд позиций, определяющих необходимые направления инноваций в психологической подготовке студентов педагогических специальностей.

Актуальность проблемы совершенствования высшего образования чаще всего связывают с изменениями, происходящими в постиндустриальном обществе и необходимостью им соответствовать (отвечать на вызовы реальности), что в переводе на язык целей и задач определяется как поиск условий, в которых можно подготовить специалиста, умеющего

адаптироваться к реалиям современной жизни. Развитие обучающегося профессии рассматривается при этом как несомненный результат вузовского образования, которое само выступает формой этого развития. Переход к субъектно- и личностно-ориентированным парадигмам в высшем образовании декларируется сегодня как направление его гуманизации как возможность осуществления и научно-предметного, и социального развития личности на профессионально значимом материале. В итоге, образ результата профессиональной деятельности в сознании и деятельности педагога вуза определяется неоднозначно, студент предстает:

- на уровне желаемых целей – как субъект собственной жизни и деятельности, человек свободный в выборе возможностей собственного развития,
- на уровне содержания возможных действий студента, направленных на освоение образовательной программы – как личность, обладающая определенными способностями, умениями, качествами – человек адаптивный,
- на уровне реального взаимодействия в учебном процессе – как носитель профессионально значимых знаний – человек знающий.

Подобная неоднозначность намерений обучающего профессии особенно ярко обнаруживается в разработке и организации практики как важнейшей составляющей системы профессиональной подготовки. Это проявляется, прежде всего, в расхождении ожиданий от практики, зафиксированных в виде ее целей, и средств, способов их достижения, которые рассматриваются преподавателями вуза в качестве возможных и необходимых. Поясним на примере. Учебная практика студентов младших курсов определена как ознакомительная и пассивная. Введение в профессиональную действительность – основную цель практики – чаще всего предлагается реализовывать через наблюдение за действиями педагога-профессионала и осуществление первой пробы сил в организации воспитательной работы с учащимися. Получить навыки профессии, лишь наблюдая за действиями другого человека, невозможно. Освоение основных форм внеурочной воспитательной работы предполагает совершение практикантом действий, направленных на организацию условий, в которых воспитываемый (учащийся) становится активным субъектом присвоения опыта, накопленного человеческой культурой. Только в этом случае воспитание сохраняет свой культуросообразный характер. Таким образом, пассивный характер практики становится своего рода меткой, закрепляющей состояние безответственности практиканта, осваивающего образовательную программу.

Существенным ограничением системы профессионального образования педагогов является бытующее в сознании и деятельности преподавателей вуза представление о том, что психологическая подготовка (не психологическое образование) практиканта – предмет образовательной деятельности только преподавателей психологии. Это неверно так же, как неверно представление о том, что смысл (идея) педагогической профессии является предметом образовательной деятельности только преподавателей педагогики (или методистов-предметников). Иными словами, не

может быть практики по педагогике или психологии – практика всякий раз педагогическая. В рекомендательных документах она так и определена, однако, в реальном процессе профессиональной подготовки существует разделение на практику по педагогике и практику по психологии, которое базируется на представлениях обучающего об образе результата собственной профессиональной деятельности. Разрабатывая программу практики, преподаватели разных кафедр исходят каждый из задач своего предмета, задача практиканта – освоить этот предмет (сначала – в аудитории, как «знание о», а потом произвести «примерку» этого знания в условиях реальности). Удерживать приоритеты профессии педагога как проектировщика и конструктора условий и средств развития ребенка, можно только в том случае, если преподаватель, курирующий практику (вне зависимости от профиля), владеет рефлексивными знаниями о профессиональной деятельности и законах ее освоения, если он ориентирован не на освоение только «своего» предмета, но на профессиональную деятельность в согласованности ее предметно-содержательных, дидактико-методических, управленческих и психологических компонентов.

Столкновение с реальностью в процессе практики актуализирует активность студента в отношении себя самого – своих замыслов, потребностей, способностей, возможностей и др. Можно ожидать, что предметом активности практиканта должно становиться формирование образа себя в профессии и оформление задач собственного развития на период обучения в вузе. В сложившемся и реально действующем подходе предполагается, что студент желает, умеет или в состоянии научиться без целенаправленного внешнего вмешательства самопостроению себя в осваиваемой профессии. Начальный ресурс субъектности студента не становится предметом специального исследования на начальном этапе практики.

Как полагает В.И. Слободчиков, заставить другого человека стать и быть личностью нельзя. Можно только ему самому вырасти в меру подлинно человеческих способностей – самостоятельности, самобытности, самосознания, самодействия и др. – стать на путь их обретения. Обретение собственного замысла развития себя в профессии может становиться реальностью, если у студента есть доступ к опробованию собственной субъектности, возможность самому определять целостный контур деятельности, которой он обучается. Последнее – условие, конституирующее, по мнению К.С. Абульхановой-Славской, субъекта трудовой деятельности.

Кроме того, потенциал пробующего действия практиканта в отношении собственных возможностей может оказаться неоднозначным в развитии его субъектности. Эффект «пробы сил» обнаруживается при условии осуществления преподавателем вуза (и/или педагогом школы) направленного вмешательства в активность практиканта, позволяющего ему осознавать и осмысливать собственные впечатления в ситуации освоения новой для себя деятельности. Взаимодействие преподавателя со студентом в процессе выполнения им реальных действий, требует пространственно-временного ресурса, которым ни вуз, ни школа в ус-

ловиях сложившегося подхода практиканта не обеспечивают. Преподаватель (психологии и педагогики), практически всегда, работает с текстами студента о том, «как это было», как правило, – на заключительном этапе практики, в момент проверки отчета.

Реальным «транслятором» профессии (в определенном смысле образцом, идеальной формой) для студента-практиканта становится школьный педагог. Своей профессиональной активностью он либо подтверждает, либо ставит под сомнение значимость теоретического знания, приобретенного во взаимодействии с преподавателем вуза. В восприятии студента действия педагога – это всегда целостный образ профессиональной активности в общем контексте производственных процессов и ситуаций. Теоретические знания в нем не даны в чистом виде. По выражению Е.И. Исаева (2000), психологическое знание оказывается «встроенным» в действия педагога, являясь средством решения профессиональных задач. Поэтому востребованность психологического знания для решения педагогических задач, его «встроенность» должна быть обнаружена студентом как внутренняя необходимость. Для педагога это особая задача, т.к. она предполагает передачу позиции – способа видения ученика как человека развивающегося и в этом смысле «возможного».

Приоритеты педагогической профессии позволяют утверждать, что работа по способствованию, со-действию развитию обучающегося профессии должна становиться самостоятельным предметом образовательной активности преподавателя вуза (вне зависимости от профиля). Для значительной части педагогов, работающих в вузе, подобная предметность не очевидна. Поэтому внедрение в практику обучения профессии особым образом устроенных образовательных ситуаций, продуцирующих субъектность обучающегося, предполагает осуществление целенаправленных усилий преподавателя вуза по обнаружению и осознанию собственных психологических центраций, наработанных за долгие годы в условиях знаниевого подхода.

Вопрос совершенствования практики – это вопрос поиска форм учебного взаимодействия, совместной работы педагога и студента, в котором педагог оказывается как бы между собственной культуросозидательной или культуросоизидательной работой и культуросозидательной или культуросоизидательной работой студента (Б.Д. Эльконин, 1992).

Список литературы

1. Корнева Л.В. Психологические основы педагогической практики. – М.: Гуманитар. издательский центр ВЛАДОС, 2006. – 128 с.
2. Научно-методическое обеспечение педагогической практики студентов/ Под ред. О.С. Гребенюка/ Калинингр. ун-т. – Калининград, 1998.
3. Психолого-педагогическая практика студентов: проблемы и перспективы: Сборник докладов вторых межрегиональных педагогических чтений/ Под ред. А.А. Арламова, В.К. Игнатовича. – Краснодар, 2004. – 132 с.

К НЕКОТОРЫМ ОСОБЕННОСТЯМ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ»

***Н.И. Цвирко
г. Ставрополь***

С учетом актуальных и перспективных целей высшего профессионального образования усиливаются тенденции обеспечения его высокого качества на основе фундаментальности, взаимопроникновения достижений гуманитарной и естественнонаучной культуры. Дисциплина «Концепции современного естествознания» в настоящее время является основой естественнонаучного образования при подготовке в вузах России квалифицированных кадров по гуманитарным и социально-экономическим специальностям [5, с.2]. Особенностью данной дисциплины является то, что она включает в себя достижения и ведущие концептуальные учения отдельных, но тесно взаимосвязанных дисциплин, которые исторически формировались и развивались самостоятельно. Вышесказанное объясняет междисциплинарность и комплексность дисциплины.

В то же время учебно-методическое обеспечение этого курса является в настоящее время неоднозначным. Существующие сегодня учебники и методические пособия [5, с.4] для студентов, изучающих дисциплину “Концепции современного естествознания” составлены в рамках трех доминирующих подходов к методике преподавания данной дисциплины: первый предполагает ее разделение на смысловые модули по отраслевым наукам, причем состав элементов модуля в значительной степени варьирует от авторской методики [1, с.5]; второй предполагает интегративное освоение материалов без традиционного отраслевого подразделения отдельных наук [2, с. 3]; третий [4, с. 3] основное внимание уделяет историческому аспекту формирования естествознания и освещению в ходе изучения материала историко-философских проблем. Доминирующим подходом остается первый, хотя с точки зрения целесообразности более конструктивно построен второй, предполагающий замену традиционных курсов физики, химии, биологии единым интегральным курсом “Концепции современного естествознания”.

При реализации каждого из подходов значительная часть студентов-гуманитариев (70% и более) испытывают сложности в освоении дидактических единиц дисциплины, предусмотренных требованиями действующих государственных образовательных стандартов (второго поколения).

Исследования гуманитарного способа познания, проведенные Ю.М. Лотманом, Д.С. Лихачевым, Г. Гачевым, М.М. Бахтиным, В.А. Лекторским, В.М.Розиным и др. позволяют сделать вывод о том, что гуманитарное мышление активизируется в особой обучающей среде [3, с.8]. При изучении естественных наук традиционно создается среда, которая характеризуется тем, что а) в ней главенствует формаль-

ная логика и строгие однозначные определения; б) язык общения максимально лаконичен, исключает в идеале разночтения и оттенки смыслов; в) алгоритмы любых процессов оптимизируются и унифицируются; г) цели определяются, исходя из содержания и структуры знания [3, с.9]. Такие условия среды обучения являются привычными для студентов, выбравших для будущей профессии специальности технического или естественнонаучного профиля. Однако для студентов гуманитарных специальностей типична среда, условия которой: а) обеспечивают высокую степень эмоциональной вовлеченности обучаемого в процесс познания и освоения действительности; б) позволяют использовать образный, метафоричный, изобилующий аналогиями и сравнениями язык общения; в) делают возможным максимальное проникновение гуманитария в исследуемый объект, при этом сам познающий не устраняется, как это происходит в точных и естественных науках, а максимально присутствует в процессе познания; г) не исключают использование в размышлениях понятий, существующих на уровне внутреннего, бессловесного понимания, а потому несколько «размытых» в отличие от строго определенных понятий точных и естественных наук; д) позволяют схватывать множество нюансов смысла исследуемого понятия, дают возможность «переводить» однозначные содержательные понятия и формальные структуры, предложенные ему для изучения, на внутренний уровень, где они могут взаимодействовать с внутренними многозначными, образными представлениями; е) делают важными и ценными не только объективные научные цели, связанные с решением конкретной задачи, но и субъективные, личностно значимые, не формализуемые цели самого гуманитария, достижение этих целей допускает большую вариативность пути [3, с.10].

Кроме специфики среды усвоения нового материала значительную роль в успешности этого процесса играет его содержательные особенности: объемность (фактически, происходит систематизация остаточных знаний школьных курсов по дисциплинам: «Физика», «Химия», «Биология», «Экология», «География», их мировоззренческо-методологический синтез) и абстрактно-логический характер (теория суперструн и теория Великого объединения в физике, концепция социобиологии, концепция биосферы и ноосферы, концепция множественности мини-Вселенных).

При изучении дисциплины не следует делать излишний акцент на будущей специальности выпускника, а необходимо дать панораму наиболее универсальных методов и законов современного естествознания, продемонстрировать специфику рационального метода познания окружающего мира, логику и структуру естествознания с позиций сегодняшнего дня. Задача изложения курса усложняется тем, что его форма должна быть доступной будущим специалистам, для которых естествознание не является профессиональной дисциплиной. И в данной ситуации, на наш взгляд, решением проблемы должно стать активное использование информационных технологий. Внедрение технических средств обучения позволит использовать различные виды человеческой памя-

ти, сделать познавательный процесс более эффективным за счет эмоционально-образного восприятия программного материала студентами.

Целесообразно, на наш взгляд, разработать электронное методическое обеспечение дисциплины, составляющими которого должны стать:

- электронные учебники и учебные пособия,
- программы – модуляторы процессов («Большого взрыва», распада ядер атомов, деления клеток, конвективного движения слоев магмы, движения литосферных плит, формирования озонового экрана и др.),
- методические рекомендации по самостоятельному освоению дисциплины и подготовке к экзамену;
- задания для самостоятельной работы;
- учебные фильмы;
- презентационные комплексы к лекционному курсу;
- тестовые программы (как по отдельным темам, так и в целом по курсу).

Создание электронных обучающих комплексов должно способствовать более глубокому усвоению программного материала, реализации индивидуального подхода и усвоению большего количества материала. Тестирование в настоящее время широко используется не только для оперативного получения информации о степени усвоения дидактических единиц ГОС ВПО по специальности отдельной группой студентов или одним студентом на определенном этапе освоения, но и в ходе проверки остаточных знаний студентов. Конечно, тесты не позволяют преподавателю выявить всю полноту, глубину, а главное, качество знаний студента, его способность к творческому, нестандартному мышлению, умению решать сложные, нетривиальные задачи. Однако следует отметить, что в условиях дефицита времени, отводимого на контрольные функции, тестирование становится, по существу, единственным методом контроля усвоения полученных знаний студентами.

Считаем, что в качестве итоговой формы контроля знаний студентов по дисциплине «Концепции современного естествознания» предпочтительно использование тестовых материалов. Это обусловлено, на наш взгляд, несколькими причинами: во-первых, дисциплина носит общеобразовательный и мировоззренческий характер, т.е. не является узкоспецифической или единственно пригодной для формирования профессиональных компетенций; во-вторых, при такой форме контроля можно получить сведения о степени усвоения студентом различных блоков учебного материала (что особенно важно для дисциплин, предполагающих освоение большого объема информации); в-третьих, обеспечивается объективность оценки знаний студентов (компьютерное оценивание исключает возможность «натягивания» баллов или их «снижения»); в – четвертых, внешний контроль остаточных знаний студентов сегодня проводится в тестовой форме (по материалам Национального аккредитационного агентства в сфере образования и науки посредством проведения серии Интернет-экзаменов). Следует отметить, что банк тестов по дисциплине «Концепции современного естествознания», используемый в процессе проведения Интернет-экзаменов, содержит некоррект-

ные вопросы, требующие неоднозначных ответов, а нередко ошибочные варианты ответов. Следует отметить, что студенты, регулярно выполняющие тесты по отдельным темам дисциплины и успешно прошедшие итоговое тестирование, демонстрировали гораздо более высокие результаты при измерении остаточных знаний по дисциплине.

Внедрение информационных технологий в процесс освоения дисциплины «Концепции современного естествознания» особенно важно в современном контексте менеджмента качества образования, позволяет активизировать и контролировать самостоятельную работу студентов в течение семестра, приводит к повышению посещаемости и активности студентов во время проведения всех форм организации аудиторных занятий, позволяет использовать практику освобождения успешно проявивших студентов (до 50%) от сдачи итогового экзамена по дисциплине (что снижает психологическую нагрузку и на студента, и на преподавателя в период проведения экзаменационных сессий).

Список литературы

1. Дубнищева Т.Я. Концепции современного естествознания: учеб.-пособие для студ.вузов – М., 2003 – 608 с.
2. Липовко П.О. Концепции современного естествознания: учебник для вузов. – Ростов – н/Д.: Феникс, 2004 – 512 с.
3. Майкова О.И. Педагогические условия продуктивного освоения точных и естественных наук учащимися с гуманитарным стилем мышления. – автореферат дисс. на соискание уч.степени канд.пед.наук, – Тюмень, 2008 – 28 с.
4. Найдыш В.М. Концепции современного естествознания: учебник для вузов. – М., 2007 – 704 с.
5. Фроленков К.Ю., Матюхин С.И. Курс “Концепции современного естествознания” как основа фундаментализации гуманитарного и социально-экономического образования. // Сб. “Университетское образование”. Материалы III международной научно-методической конференции. – Пенза, ПДЗ, 1999, с.133-134.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

***Л.В. Шестак
г. Железноводск***

Антропологический принцип все более интенсивно становится методологическим принципом педагогического знания. Будучи изначально обращенной у человеку, к целям, путям, способам и условиям организации его развития, педагогика как область гуманитарного знания и сфера социальной практики, в принципе не может существовать вне антропологического аспекта.

Отечественная система педагогического образования накопила значительный опыт в деле подготовки воспитателей высокой научно-педагогической квалификации, и в этой работе на всех этапах ее организации педагогической практике отводилось важное место. Это вполне закономерно, ибо формирование высоких профессиональных качеств будущего воспитателя немыслимо без четкой и глубоко продуманной системы практической подготовки, опирающейся на антропологические знания.

В совокупности форм и методов подготовки воспитателя важное место принадлежит педагогической практике. Вряд ли кто сегодня может представить себе процесс подготовки любого специалиста, при котором отсутствовала бы практика. Особую актуальность в современных условиях приобретает повышение теоретического, в том числе антропологического, и научно-методического уровня педагогической практики студентов.

Педагогическая практика будущего воспитателя в вузах служит связующим звеном между теоретическим обучением студента и его будущей самостоятельной работой в дошкольном образовательном учреждении (далее – ДОО). Педагогическая практика призвана осуществлять подготовку студента к деятельности в качестве воспитателя, вооружать его комплексом умений и навыков, антропологических знаний, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности. В процессе педагогической практики не только происходит проверка теоретической и практической подготовки студента к самостоятельной работе, но и создаются широкие возможности для обогащения творческого потенциала личности будущего воспитателя.

Следует предостеречь руководителей ДОО и студентов, полагающих, что назначение педагогической практики заключается в формировании определенного круга навыков и умений, необходимых будущему воспитателю. С подобного рода концепцией, ограничивающей обучающее и воспитывающее значение этого важного вида учебной деятельности, нельзя согласиться. В педагогической практике с особой силой выступают элементы антропологического знания, развивающего творческого обучения, возрастает объем самостоятельной работы студента, коренным образом меняется уровень требований к ней. Именно в период педагогической практики личная учебная деятельность студента должна органически вписаться в педагогический процесс ДОО.

В системе подготовки будущего воспитателя ДОО педагогическая практика выполняет различные функции. В этой связи при организации педагогической практики необходимо учитывать следующие принципиальные положения. Педагогическая практика должна носить обучающий характер, являясь важным звеном в системе высшего педагогического образования. Педагогическая практика дополняет и обогащает теоретическую подготовку студентов, создает возможности для закрепления и углубления полученных ими знаний, использования теоретических положений изучаемых наук для решения практических задач.

Одной из функций педагогической практики является ее воспитывающий характер. Педагогическая практика является первой серьезной проверкой готовности будущего воспитателя посвятить свою жизнь благороднейшему делу.

Из всех форм организации учебно-воспитательной работы в вузе наиболее сильное влияние на процесс формирования личности воспитателя оказывает педагогическая практика. Именно в процессе прохождения практики к воспитательному воздействию вуза добавляется воздействие педагогического коллектива ДОО. Когда студент оказывается перед детьми, он испытывает мобилизирующее влияние. Психолог Н.В.Кузьмина отмечает: «До педагогической практики в основном идет усвоение студентами теоретических знаний психологии, педагогики и методики. Знания становятся убеждениями, когда человек научается применять их на практике и когда в процессе этого применения он приходит к выводам, которые вначале усвоил из теории» (1, с.49).

Формированию профессионально-педагогических качеств личности будущего воспитателя активно содействует и усиление на стадии практики процесса самовоспитания.

Определяя пути и методы организации педагогической практики будущего воспитателя и реализации ее воспитательных целей, следует последовательно продолжать работу по осуществлению единства процесса обучения и воспитания. Все это объективно определяет необходимость обеспечения комплексного характера педагогической практики. Комплексный характер педагогической практики предполагает, что студент в процессе ее прохождения выполняет все виды и функции профессиональной деятельности, проводит занятия разных типов, организует взаимодействие с семьями воспитанников.

Комплексный характер педагогической практики требует от будущего воспитателя уже с первого дня своего пребывания в ДОО осуществлять основную социальную функцию: вносить свой вклад в формирование всесторонне развитой личности воспитанников.

Особое место в системе задач, решаемых будущим воспитателем на практике, должна занять работа по воспитанию дошкольников. Однако в структуре педагогической деятельности студента-практиканта наиболее слабым звеном все еще остается подготовка к воспитательной работе. Как правило, выполнение студентом воспитательных функций в процессе практики проходит в условиях недостаточного внимания к ней со стороны руководителей практики.

Профессионально-педагогическая деятельность имеет особенность, заключающуюся в том, что к ней нельзя подготовиться раз и навсегда во время учебы в вузе. Но если воспитатель подготовлен за годы учебы в институте к самостоятельной работе, если его научили самостоятельно добывать и осмысливать новые знания, самостоятельно, творчески разрабатывать отдельные проблемы на основе изучения литературы, анализа результатов наблюдений и экспериментов, то такой вос-

питатель уже с первых шагов своей педагогической деятельности будет стремиться к активным творческим формам работы с дошкольниками.

В процессе прохождения педагогической практики студент имеет возможность непосредственно наблюдать работу своих старших коллег, овладевать положительным педагогическим опытом. Позитивный педагогический опыт представляет собой практику деятельности воспитателей – подлинных мастеров педагогического труда, которая содержит в себе элементы творческого поиска, новаторства, инициативы, обеспечивающих повышение педагогических и социальных результатов воспитания дошкольников. В отечественных ДОО трудятся многие тысячи воспитателей-мастеров педагогического труда, их опыт имеет неоценимое значение для формирования личности молодого воспитателя.

Программа педагогической практики предусматривает также выполнение студентом исследовательской работы: проведение психолого-педагогического анализа занятий, комплексное изучение коллектива и личности дошкольников, осуществление опытной работы с воспитанниками. Поэтому в системе средств формирования творческой активности будущего воспитателя ДОО важное место принадлежит научно-исследовательской работе студентов во время педагогической практики. Воспитатель эффективно осуществляет свою педагогическую деятельность только в том случае, если она соединена с наукой и опирается на исследовательские методы работы.

Современное ДОО объективно ставит воспитателя в положение исследователя. В этой связи программа педагогической практики предполагает проведение студентами как локальных исследований, ограниченных временными рамками (изучение группы, в которой студент проходит педагогическую практику, изучение личности ребенка, составление психолого-педагогических характеристик), так и исследований, разрабатываемых на протяжении всего периода обучения, по тематике, определенной кафедрами вуза.

Творческий характер педагогической практики обеспечивается также и широкой системой функций, которые выполняет студент в период практики. Общественная активность сознательного и повседневного участия во всех делах общества является неотъемлемой чертой личности воспитателя. Программа педагогической практики предусматривает широкую систему деятельности студента на всех этапах его обучения в вузе. Каждый студент педагогического института проходит практику, которая предполагает работу в сфере будущей профессиональной деятельности. Эта практика студентов развивает творческое мышление, формирует потребность в активной деятельности, умение и навыки ведения различных форм работы.

Высокий уровень требований к профессионально-педагогической подготовке воспитателя объективно диктует необходимость создания научно обоснованной системы педагогической практики. Педагогическая практика будущих воспитателей проводится в определенной системе с усложнением требований от курса к курсу.

Практика студентов представляет собой звено в самостоятельном познании студентами педагогических явлений и создает основу для теоретического осмысления их в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Во время педагогической практики студенты накапливают впечатления о педагогическом процессе, получают представление об антропологических особенностях детей дошкольного возраста, о методах изучения личности воспитанника и детского коллектива, приобретают педагогические умения.

Работа студентов педвузов в сфере будущей профессиональной деятельности не только является важным средством формирования педагогических умений и навыков, их творческого потенциала и активности, но и имеет важное значение в решении комплекса проблем воспитания подрастающего поколения.

Эффективность педагогической практики, ее значение в подготовке будущих специалистов определяется тем, что она, во-первых, требует от студента применения запаса психолого-педагогических знаний, которые он уже получил, а во-вторых, способствует приобретению практических профессиональных умений. Студент имеет возможность наблюдать и осмысливать явления, факты и события, связанные с его практической работой, как составные части единого педагогического процесса, понимая и осозная свою роль в нем.

В процессе практики студенты приобретают определенные педагогические умения, связанные с изучением детей (умение наблюдать за детьми; умение выявлять их интересы, склонности, черты характера; умение анализировать и понимать причины их поступков), умение планировать воспитательную работу с детьми, организационно-педагогические умения.

Педагогическая практика студентов предвыпускных и выпускных курсов является завершающим этапом практической подготовки будущих воспитателей и носит обучающий и воспитывающий характер. В процессе практики студенты должны научиться сознательному, творческому применению теоретических (специальных, педагогических, психологических, методических) знаний, закрепить полученные и приобрести новые педагогические умения.

Педагогическая практика занимает важное место в системе образовательного процесса педагогического вуза. В процессе практики углубляются, расширяются и закрепляются теоретические знания студентов, формируются педагогические умения и навыки и профессионально-личностные качества, развиваются педагогическое мышление и творческая активность и самостоятельность.

Перед преподавателями и студентами педагогических вузов стоит задача максимального использования возможностей педагогической практики в деле совершенствования подготовки будущих воспитателей ДОО к самостоятельной педагогической деятельности.

Список литературы

1. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967.

ОСОБЕННОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПОДСИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Н.И. Ширяева

г. Ставрополь

В ХХI в. концепция образования на протяжении всей жизни приобрела ключевое значение. Она является ответом на вызов, который бросает нам мир, где изменения происходят столь быстро. Необходимость возобновлять образование, профессиональную подготовку возникает каждый раз, когда человек сталкивается с новшествами, появляющимися в его профессиональной и личной жизни. Подобная необходимость приобретает все большую актуальность.

Для государства и общества непрерывное образование становится ведущей сферой социальной политики по обеспечению благоприятных условий общего и профессионального развития человека, механизмом воспроизводства профессионального и культурного потенциала, условием развития общественного производства.

Для каждого человека непрерывное образование должно стать процессом формирования и удовлетворения его познавательных запросов, духовных потребностей, развития задатков и способностей в различных учебных заведениях, с помощью разных видов и форм обучения, а также путем самообразования и самовоспитания.

Анализ качества подготовки специалистов в сфере образования, свидетельствует о том, что не всегда выпускники профессиональных заведений способны внедрить в практическую деятельность и использовать в ней теоретические знания.

Повышение квалификации и переподготовки работников образования занимает особое место в решении данной проблемы, так как:

повышение квалификации обеспечивает непрерывность профессионального образования работников с учетом современных изменений в сфере образования;

относительная краткосрочность обучения обеспечивает непродолжительный отрыв от производства работников образовательных учреждений;

направленность обучения в соответствии с потребностями различных групп работников образования;

ориентация в содержании учебных модулей, составляющих учебные программы по переподготовке и повышению квалификации специалистов, на актуальные потребности определенных групп «заказчиков» (директоров ОУ, зам. директоров по УВР и т.д.).

Идея непрерывного образования занимает заметное место в ряду прогрессивных идей культуры ХХ в. Общечеловеческая и философская значимость этой идеи велика, так как смысл ее заключается в том, что бы обеспечить каждому человеку постоянное развитие, совершенство-

вание, творческое обновление на протяжении всей жизни, а значит, обеспечить процветание всего общества. Именно поэтому государства и сегодня ищут свою модель непрерывного образования. Первую разработку его теоретических основ осуществили П. Ленгранд, Э. Фор, Р. Даве, Х. Гуммель, М.Д. Кареяли, Ф. Кумбс, Г. Коптаж.

Идея непрерывного образования – детище XX в., но ее истоки можно найти у древних философов – Конфуция, Сократа, Аристотеля, Солона, Платона, Сенеки.

Непрерывное образование развивалось как феномен практики и как педагогическая концепция. Впервые концептуально оформленная эта идея была представлена на конференции ЮНЕСКО в 1965 г. известным теоретиком непрерывного образования П. Ленграндом. На основании его сообщения были разработаны рекомендации по данному вопросу. В 1972 г. ЮНЕСКО предпринимает следующий шаг: слушается доклад комиссии, работавшей под руководством Э. Фора, на тему «Учиться, чтобы быть». С середины 1970-х гг. идея непрерывного образования находит поддержку почти во всех странах, становится основным принципом образовательных реформ.

Центральной идеей непрерывного образования является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни. Эта идея, осознанная обществом, становится системообразующим фактором непрерывного образования.

Непрерывным является образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому право и возможности реализации собственной программы его получения и пополнения в течение всей жизни.

Разработка теоретических основ непрерывного образования актуализировала возникновение отраслевых концепций непрерывного образования. Одной из них стала концепция непрерывного педагогического образования. Появление ее было вызвано деятельностью ЮНЕСКО, а также вниманием, проявленным в 1980-е гг. государственными органами к данному вопросу.

Одной из первых была представлена Концепция непрерывного педагогического образования, подготовленная группой ученых и преподавателей Московского государственного педагогического института им. Ленина под руководством академика В.А. Сластенина. Данная Концепция, одобренная в 1989 г. Государственным комитетом СССР по народному образованию в качестве модели-ориентира для вузов, предлагала общую парадигму педагогического образования, выдвигала новые цели и задачи, рассматривала этапы (звенья) педагогической подготовки.

В 2003 году Россия подписала Болонское соглашение и взяла обязательства унифицировать высшее образование в соответствии с едиными европейскими требованиями. В связи с этим в стране происходит коренная перестройка структуры и содержания высшего послевузовского и дополнительного профессионального образования, что в свою очередь актуализирует проблему организации образовательного процесса на факультетах повышения квалификации преподавателей вузов.

Концепция непрерывного образования признает учение нормальной деятельностью человека во все периоды его жизни и утверждает необходимость расширения кругозора для всех людей в любом возрасте. Только непрерывное образование на протяжении всей жизни может обеспечить возможность адекватно воспринимать изменения демографических, социальных, психофизиологических и других параметров жизнедеятельности. В последние тридцать лет непрерывное образование стало одной из центральных педагогических проблем, разработка которой потребовала создания таких систем образования, которые должны сопровождать человека в течение всей его жизни, способствуя постоянному его развитию в изменяющихся условиях, стимулируя саморазвитие.

Разносторонние аспекты исследования феномена непрерывного образования реализуются в конкретизации его основного теоретического фундамента для дальнейшего развития образования на ближайшую перспективу. В содержании концепции непрерывного образования поставлена задача создания единой системы, охватывающей все звенья образования и воспитания: дошкольные и внешкольные учреждения, общеобразовательные и высшие учебные заведения, подсистему подготовки и повышения квалификации кадров. Также подчеркивается, что системообразующим фактором непрерывного образования является осознанная общественная потребность в постоянном развитии личности каждого человека, чем обуславливаются упорядоченные множества образовательных структур – основных и параллельных, базовых и дополнительных, государственных и общественных, формальных и неформальных. Их взаимосвязь и взаимообусловленность превращает всю совокупность таких структур в единую систему стратегической перестройки всего образования.

Реализация выраженного в указанных целях нового социального заказа общества приводит к изменению основной парадигмы образования – переходу от массово-репродуктивного к индивидуально-творческому подходу в подготовке, переподготовке и повышении квалификации преподавателей высшей школы.

Таким образом, развитие непрерывного образования определяется исторической необходимостью и является альтернативой традиционному подходу, представляющему собой два основных периода – учебу в детстве и юности без трудовой деятельности и дальнейшую трудовую деятельность без учебы. В отличие от объективного процесса «неорганизованного» развития человека в течение всей его жизни под непрерывным образованием понимается целенаправленная, систематическая деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений и навыков как в различных видах общих и специальных учебных заведений, так и посредством самообразования.

РАЗДЕЛ 3.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПАТРОНАТНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФОРМЫ СЕМЕЙНОГО УСТРОЙСТВА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Я.И. Гостунская

г. Ставрополь

В настоящее время в России более полумиллиона детей (75% от числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения), воспитываются в замещающих семьях. В 2006 году Россия фактически объявила о введении политики деинституализации, которая является основанием для быстрого развития семейного жизнеустройства детей.

По данным статистики общее число детей, оставшихся без попечения родителей, в Ставропольском крае в 2008 г. составило 13054 тысяч, это 2,6% от детского населения края. При этом количество круглых сирот составляет всего лишь 4 % от общей численности всех детей, оставшихся без попечения родителей. Особое место в этой системе занимают дети с ограниченными возможностями здоровья. Эта категория детей является объектом внимания представителей различных ведомств и учреждений: органов социальной защиты, учреждений здравоохранения и образования.

Существующая система устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, предполагает две основные формы устройства: семейную и институциональную. К семейным формам Семейным кодексом Российской Федерации, принятым в 1995 г., были отнесены усыновление (удочерение), опека (попечительство) и приемная семья. Кроме того, согласно Семейному кодексу, законами субъектов федерации могут быть предусмотрены иные формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей. Благодаря чему в законодательстве Ставропольского края стали появляться такие новые формы устройства как патронаж, семейные воспитательные группы, гостевые семьи др.

Сложившая к настоящему времени в Ставропольском крае система жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в основном ориентирована на их семейное устройство. В 2008 г. 87% вновь выявленных детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, были устроены в семьи. Однако численность детей, пребывающих в интернатных учреждениях, по-прежнему, еще высока, и составляет 13%.

С 1994 года в ряде Российских регионов (всего – в 39 регионах) проводится работа по развитию новой (забытой) формы устройства детей в семью на патронажное воспитание.

Патронатное воспитание является аналогом широко применяемой за рубежом формы помещения детей в фостеровские семьи.

Эта форма основана на разграничении прав и обязанностей по защите прав ребенка между родителями (если они имеются и не лишены прав), уполномоченной службой органа опеки и патронатным воспитателем.

Этим обуславливается то, что это самая “гибкая” форма устройства, на которую можно поместить ребенка любого возраста, вне зависимости от его юридического статуса, состояния здоровья и на любой срок (от 1 дня до достижения ребенком 18 лет).

Впервые появляется возможность помочь ребенку в любой ситуации, не нужно держать ребенка в приюте и ждать годами, когда суд, наконец, примет решение о статусе его родителей, либо не изымать из семьи и ждать, когда появятся очевидные доказательства насилия, впервые появляется шанс у больного ребенка, оставшегося без родителей, тоже найти семью (в этом случае важно, что уполномоченное учреждение возьмет на себя значительную часть забот о здоровье и обеспечении ребенка).

Практикуется краткосрочное размещение на период каникул или на выходные ребенка с ограниченными возможностями здоровья (это даст отдых родителям ребенка и позволит сохранить ребенка в семье и не допустить его помещение в интернат).

История начала работы по патронату в 1994 году связана с тем, что к этому времени стало очевидным, что интернатная форма защиты прав детей исчерпала себя. Меняющееся Российское законодательство и социально-экономические реформы не затронули органы опеки и попечительства. Государственная функция – госопеки – была возложена на органы местного самоуправления. Огромный функционал не был обеспечен финансово. Прямым следствием этого явилась невозможность для этих органов профессионально исполнять свои функции как по сохранению детей в семьях родителей, так и по их устройству в семьи. Вместо развития форм семейного устройства, возникший вал беспризорности побудил фактически удвоить число учреждений для содержания детей – было построено столько же новых приютов и центров для временного пребывания детей, сколько было уже детских домов.

Причиной того, что формы семейного устройства широко не развивались было отсутствие профессиональных служб по устройству детей в семьи, которые должны находиться в органах опеки.

Другой причиной явилось отсутствие единого «ведения дела» ребенка, находящегося в кризисной ситуации или оставшегося без семьи. Единый процесс защиты его прав расщепился на множество фрагментарных видов помощи, осуществляемых в рамках различных не связанных между собой учреждений и ведомств. Орган опеки перестал играть центральную роль в планировании попечения.

Третья причина – устаревшие концепции и виды форм семейного устройства детей.

Научные исследования и общемировая практика доказали, что помещение ребенка в семью будет успешным только, если:

- ребенок подготовлен к такому помещению;
- семья подготовлена к приему и воспитанию такого ребенка;
- после устройства и ребенку, и семье оказывается необходимая помощь с целью предотвращения возвратов детей.

Все это свидетельствует о необходимости профессионально организованной работы по устройству детей в семью и выстроенные отношения с семьей, предполагающие активное взаимодействие с ней, на основе закона, с наличием прав и обязанностей у взаимодействующих сторон.

Таковыми правоотношениями не обладали ни одна из имевшихся форм семейного устройства.

Патронатное воспитание начиналось как форма воспитания ребенка в детском доме (в соответствии с законом РФ «Об образовании» директор выбирал форму воспитательного процесса так, чтобы ребенок воспитывался в семье воспитателя). Однако, по сути, возникающие отношения характеризовались передачей части законного представительства такой семье. Поэтому, начиная с 1998 г. в законы субъектов РФ патронатное воспитание вошло уже как форма семейного устройства детей, основанная на разграничении прав и обязанностей по защите прав ребенка между патронатным воспитателем и учреждением. Само учреждение, в соответствии с этими законами, заключало договор о муниципальном заказе с органом опеки и попечительства и становилось уполномоченным учреждением этого органа, т.е. выполняло ряд работ по опеке и попечительству – по устройству ребенка на патронатное воспитание и по дальнейшему профессиональному сопровождению такой семьи.

Модель патроната позволяет не только решить вопрос об устройстве в семью детей-сирот, но и создать механизм временного замещения кровных родителей в случае их противоправного поведения, необходимости социальной реабилитации родителей или возвращения ребенка в родную семью в дальнейшем. Отработка модели такого семейного устройства ребенка в Ставропольском крае начата с 2002 года (как гостевая семья). Опыт показал, что в отличие от других форм семейного устройства, патронатное воспитание является самой гибкой формой, поскольку:

- применима для устройства детей, как с установленным юридическим статусом так, и без него;
- срок патронатного воспитания устанавливается исходя из конкретных нужд ребенка и широко варьируется;
- четко разграничена ответственность по защите прав ребенка и определены обязанности сторон – учреждения (службы) и патронатного воспитателя, если применяется социальный патронат над семьей, то кровного родителя.

Министерство образования Ставропольского края рекомендовало патронатное воспитание использовать как форму профилактической помощи семьям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, а также детям, у которых нет родных (нет опекунов, детей разного возраста, детей с проблемами в развитии и поведении, т.е. тех, кого не берут на усыновление и в приемную семью). Патронатные семьи созданы в Апанасен-

ковском, Изобильненском, Буденновском, Кировском, Новоалександровском районах, г. Ставрополе.

Анализ итогов работы патронатных семей показывает следующее:

- безусловно эффективный опыт, который позволяет устроить в семьи практически всех детей, которые не могут по тем или иным причинам проживать с родителями и на тот срок, который необходим ребенку, как временно, так и на длительный срок – до совершеннолетия;

- те дети, которых не удается вернуть родителям, помещаются на воспитание в семьи, в результате чего дети перестают пополнять банк данных детей – сирот;

- при такой системе организации помощи ребенку и семье происходит практически полная нормализация развития ребенка, что является основным результатом работы служб психологического сопровождения и семьи;

- разработаны программы подготовки и оценки семей, желающих взять детей на воспитание;

- разработаны программы переподготовки кадров для этих служб.

Таким образом, после начала профессиональной работы по устройству детей в семью, можно сделать вывод о безусловной эффективности данного подхода и о необходимости его скорейшего законодательного закрепления.

Список литературы

1. Дементьева И.Ф., Олиференко Л.Я. Приемная семья – институт защиты детства: методические рекомендации. – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2000.

2. Захарова Ж.А. Помощь и поддержка замещающих семей // Детский дом, 2007. № 1.

3. Ослон В.Н. Проблемы сопровождения замещающей профессиональной семьи // Дефектология. 2006, № 1.

4. Социально-педагогические технологии семейного устройства и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей./Под ред. Г.И. Климантовой. – М.: Изд-во РГСУ, 2008. – 192 с.

5. Хрусталькова Н.А. Система комплексного сопровождения профессионально-замещающей семьи // Педагогика, 2007, № 2.

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Слюсарева Е.С., Шеховцова Т.С., Бережная М.В., Жураховская Т.Г.
г. Ставрополь**

Интеграция в общество человека с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью сегодня 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 [3].

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.).

Интеграция основывается на концепции «нормализации» (Nirje, 1976), 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.

В начале 60-х гг. XX в. наиболее благополучные в социально-политическом и экономическом отношении страны (США, Канада, Дания, Великобритания, Италия, Германия и др.) вступили на путь интеграции. К этому их побудила необходимость проведения в жизнь международных актов, касающихся прав лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В последние годы за рубежом (США, Канаде, Великобритании и других странах) на смену понятию «интеграция» приходит понятие включение (inclusion). Этому способствовало распространение Декларации ЮНЕСКО о мерах в социальной политике, способствующих «включающему образованию» (Испания, г. Саламанка, 1994 г.).

Инициаторы введения нового понятия и соответствующей системы действий полагают, что как простое физическое присутствие в рабочем коллективе человека с цветом кожи, отличным от белого, еще не означает его принятия и подлинного равноправия, так и механическое объединение в одном классе детей с обычным и особым развитием не означает полноценного участия последних в жизни класса. Английский глагол include переводится как содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе. Поэтому слово inclusion представляется термином, в большей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе.

Включение как действие означает борьбу против исключения и таких социальных болезней, как расизм, убеждение в превосходстве одного пола над другим и т.п. Включение как действие означает обеспечение гарантий поддержки тем, кто в ней нуждается, в какой бы форме она им ни требовалась. Создание и обеспечение работы систем поддержки – не одолжение со стороны общества, а его обязанность. Смысл включения не в вопросе: «Не можем ли мы быть друзьями?», а в вопросе: «Можем ли мы все научиться ладить друг с другом?». Мы не сможем ладить, если будем просто избегать других, тех, кто отличается от нас, и будем включать только тех, с кем мы чувствуем себя комфортно и кто похож на нас.

«В инклюзивной школе каждого принимают и считают важным членом коллектива. Ученика со специальными потребностями поддерживают сверстники и другие члены школьного сообщества для удовлет-

ворения его специальных потребностей», – говорит в своем, докладе «Инклюзивные школьные сообщества: стратегии достижения успеха» Джеймс Леско (Делавэр, США), ведущий специалист службы раннего образования для детей с особыми потребностями и без них [1; 285].

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении. Это соотношение составляет 15 % от общего числа детей в школах и, таким образом, выбывшие дети становятся обособленными и исключаются из общей системы. Нужно понимать, что не дети терпят неудачу, а система исключает детей. Инклюзивные подходы могут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для лучшей жизни [2].

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет Инклюзивное Образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Обучение в инклюзивных школах позволяет детям приобрести знания о правах человека (хотя им это не преподается специально), а это ведет к уменьшению дискриминации, так как дети учатся общаться друг с другом, учатся распознавать и принимать различие.

Интеграционные процессы начались в России лишь в 90-е гг. XX в. благодаря ее вхождению в мировое информационное и образовательное пространство. Сегодня специальное образование в нашей стране пока еще не соответствует общепринятым международным нормам в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности. Для нашей страны задача интегрированного обучения требует своего решения на государственном уровне. О возможности реализации интеграционных процессов заявлено, но система образования не имеет при этом ни экономической поддержки, ни необходимой готовности (кадровой, духовно-нравственной, содержательно-организационной) массового образования к их осуществлению. Более того, насильственное насаждение интеграции, закрытие специальных (коррекционных) образовательных учреждений для ускорения этого процесса и экономии средств дискредитируют идею интеграции, затрудняют процесс освоения обществом ее нравственных основ [3].

В настоящее время в массовых общеобразовательных школах России находится много детей с проблемами в развитии. Это вынужденная интеграция (псевдоинтеграция). Ее причинами являются: отсутствие специальных (коррекционных) образовательных учреждений; их удаленность от места проживания ребенка и его семьи; нежелание родителей обучать ребенка в специальном учреждении; волевое решение органов управления образованием без одновременного создания соответствующей инфраструктуры в массовой школе.

В настоящее время в России развиваются две формы интеграции: интернальная и экстернальная. Интернальная интеграция – это интеграция внутри системы специального образования. Например, слабослышащие дети и дети с тяжелыми нарушениями речи могут обслуживаться практически одним составом специалистов. Зарубежная практика свидетельствует о целесообразности такой интеграции при условии расположения той и другой категории детей в разных, но находящихся поблизости учебных корпусах. Дети с нарушениями интеллекта, имеющие дополнительные нарушения (например, нарушения сенсорной сферы), интегрированы в соответствующие специальные (коррекционные) образовательные учреждения для глухих (слабослышащих) или слепых (слабовидящих) детей, где обучаются в отдельных классах. Экстернальная интеграция предполагает взаимодействие специального и массового образования.

Мы согласны с рассмотренным выше термином «инклюзия», и в дальнейшем будем использовать его.

Исходя из вышесказанного, замысел нашего исследования заключался в изучении проблемы внедрения инклюзивного обучения в России. Ведущая идея исследования – выяснить, насколько реально инклюзивное обучение на современном этапе. Цель исследования – выявление отношения учителей массовых школ к инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Респондентами были выбраны учителя МОУ СОШ №27 г. Ставрополя (массовая школа) и МОУ СОШ №21 г. Ставрополя, в которой осуществляется инклюзивное обучение. Эта выборка была обусловлена задачей сравнения отношения к инклюзии у педагогов массовой школы и массовой школы, где реализуется инклюзивное обучение.

В качестве исследовательского инструментария нами была использована анкета, разработанная в Институте коррекционной педагогики Российской академии образования (ИКП РАО).

В анкетировании принимали участие 28 педагогов массовой школы (далее – школа 1), из которых 46,4% – учителя начальных классов и столько же – учителя-предметники, и 20 педагогов массовой школы, в которой проводится эксперимент по инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – школа 2): детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, имеющих детский церебральный паралич. 35% педагогов являются учителями начальных классов, 40% – учителями-предметниками. Большая часть педагогов в обеих школах (60,7% и 70%) имеют педагогический стаж до 10 лет.

Опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья имеют 53,6% педагогов школы 1 (в основном, это дети с ослабленным здоровьем, задержкой психического развития и нарушениями опорно-двигательного аппарата) и 85% педагогов школы 2 (в основном, это категории детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и с ослабленным здоровьем).

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в классе массовой школы педагоги обеих школ считают эффективным по отношению к одним и тем же категориям детей: дети с ослабленным здоровьем (82,1% и 90%), речевыми нарушениями (71,4% и 75%), нарушениями опорно-двигательного аппарата (64,3% и 80%), с нарушениями зрения (53,6% и 55%). Видно, что процентное соотношение примерно одинаково, кроме категории детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: так считают педагоги школы 2, имеющие опыт работы именно с этой категорией детей.

Создание специальных классов в массовой школе педагоги обеих школ считают эффективным для всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. Разница наблюдается в том, для какой категории особенно. Так, педагоги школы 1 – для детей с нарушениями слуха, зрения, речи (по 71,4%), а педагоги школы 2 – для детей с умственной отсталостью – 90%, с задержкой психического развития – 85% и нарушениями слуха – 75%.

Выбирая форму обучения для детей с ОВЗ, педагоги могли указать несколько вариантов. Большинство педагогов обеих школ (57,1% и 45%) рекомендовали бы родителям обучение детей в специальных классах при массовой школе. Важно отметить, что второй по популярности формой обучения, по мнению педагогов школы 1 (50%), стало совместное обучение детей с ОВЗ со здоровыми детьми в одном классе массовой школы. Показательно, что 9 педагогов школы 1 (32,1%) выбрали массовую школу единственным вариантом, в то время как специальную школу единственным вариантом не выбрал никто. А у педагогов школы 2 вторую по популярности форму обучения поделили между собой совместное обучение детей с ОВЗ со здоровыми детьми в одном классе массовой школы (35%) и обучение в специальной школе (35%).

Наиболее толерантно педагоги обеих школ относятся к инклюзивному обучению таких категорий детей: с ослабленным здоровьем, нарушениями опорно-двигательного аппарата и речевыми нарушениями и готовы принять 1-2 детей в обычный класс, в том числе свой (75% и 70%; 67,9% и 65%; 46,4% и 45% соответственно). В то же время многие педагоги школы 2 выделили ещё категорию детей с нарушениями зрения (55%).

Но при увеличении количества детей с ограниченными возможностями здоровья (3-5 человек) педагогов обеих школ, согласных на совместное обучение указанных выше категорий детей, становится гораздо меньше (46,4% и 55%; 35,7% и 45%; 21,4% и 25% соответственно). По отношению к детям с нарушениями зрения, выделенным здесь пе-

дагогами школы 2, также наблюдается снижение количества согласных учителей: с 55% до 40%.

Мы заметили следующую немаловажную особенность. В случае принятия в свой класс 1-2 детей количество педагогов школы 1 немного больше, чем школы 2, но оно же сильнее снижается в случае увеличения количества детей с ОВЗ (3-5) в массовом классе (например, было 75% согласных педагогов, а осталось 46,4% – на 28,6% меньше; в то время как у педагогов школы 2 было 70%, а осталось 55% – на 15% меньше). Вероятно, что данное явление говорит о большем страхе или нежелании учителей школы 1 работать с более чем двумя детьми с ОВЗ.

Категории детей с умственной отсталостью, задержкой психического развития и нарушениями слуха являются для педагогов обеих школ наиболее проблемными со всех точек зрения. Большинство педагогов пока не готовы к работе с ними в условиях массовой школы (60,7% и 35%; 46,4% и 50%; 32,1% и 25% соответственно). Если речь идёт о более чем двух таких детях в одном классе, то увеличивается количество отказывающихся педагогов (64,3% и 45% ; 50% и 55%; 32,1% и 45% соответственно). Причём педагоги школы 1 в большей степени не готовы к категориям детей с умственной отсталостью и нарушениями слуха как в случае 1-2 детей, так и 3-5.

Для этих категорий детей педагоги школы 1 не могут (не готовы) перестроить свою работу в классе так, чтобы ребенок с умственной отсталостью, задержкой психического развития и нарушениями слуха мог бы активно участвовать в занятии (57,1%; 50%; 35,7% соответственно). Педагоги школы 2 также указали, что не готовы перестроить работу в классе для детей с умственной отсталостью и задержкой психического развития, но их количество меньше (по 20%), а по отношению к детям с нарушениями слуха 55% готовы перестроить работу, чего мы абсолютно не наблюдаем у педагогов школы 1.

Ниже мы приведём ответы, занявшие 1-2 места по популярности.

Педагоги школы 1 считают, что успешному интегрированному обучению ребенка с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе способствует подготовка детей, не имеющих ограничений здоровья, к принятию детей с ограниченными возможностями (78,6%) и привлечение учителей-дефектологов, проводящих коррекционные занятия с детьми и помогающих педагогам (75%). Учителя же школы 2 на первое место привлечение учителей-дефектологов ставят на первое место (80%), а также привлечение педагога-психолога, работающего как с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, так и не имеющими таких ограничений (80%).

Единогласно на первое место учителя обеих школ поставили следующий вид помощи, в которой нуждается ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, обучающийся в массовой школе – доброжелательное отношение со стороны одноклассников (78,6% и 95%), второе место по популярности занял ответ «систематические занятия со специалистом» (71,4% учителей школы 1) и «помощь психолога» (80% учителей школы 2).

В качестве трудностей, которые могут возникать при интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в массовую школу, педагоги школы 1 выделяют неподготовленность учителей и неадекватное отношение (по 53,6%). Педагоги школы 2 также выделяют неадекватное отношение, но ставят его на второе место (45%), а основным препятствием считают неприятие (55%).

Выделяя отрицательные стороны совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе, у учителей обеих школ наиболее популярными ответами стали «такие дети могут быть мишенью насмешек» (53,6% и 70%) и «не справятся с учебной программой» (50% и 55%). В основе данного мнения лежит представление о человеке с ограниченными возможностями как о субъекте редуцированном, требующем постоянной заботы, помощи, во многом зависимом от окружающих. Упускаются из виду, во-первых, значительные компенсаторные возможности организма ребенка, тяга к самосовершенствованию, самореализации и, во-вторых, то, что при грамотной организации окружающей среды, создании благоприятных условий для разностороннего развития ребенка с онтогенетическими нарушениями, многие проблемы могут быть сняты, дезактуализированы.

Единое мнение было также и по вопросу о положительных сторонах для детей с ограниченными возможностями здоровья при обучении их в массовой школе. Педагоги считают, это поможет подготовить общество к принятию людей с ограниченными возможностями здоровья (71,4% и 75%) и будет осуществляться нравственное воспитание всех школьников: сочувствие, доброта, желание помогать слабому (64,3% и 55%).

Таким образом, можно сделать вывод, что одним из критериев «принятия» детей с ОВЗ в класс массовой школы является уровень развития интеллекта (его сохранность). Именно это обуславливает то, что дети с ослабленным здоровьем, двигательными, речевыми и сенсорными (кроме слуха) нарушениями принимаются большей частью педагогов обеих школ. Вероятно, что категория детей с нарушениями зрения именно поэтому оказалась для педагогов школы 1 как бы «посередине». Видимо, с одной стороны, педагогов «успокаивает» сохранность интеллекта этих детей, но беспокоит методика работы с ними и создание условий для обучения.

Половина педагогов школы 1 и более половины педагогов школы 2 готовы принять следующие категории детей с ОВЗ в свой класс. Это дети с ослабленным здоровьем, нарушениями опорно-двигательного аппарата, речевыми нарушениями и нарушениями зрения, но только при условии их малого количества (1-2 человека) и помощи со стороны специалистов (для педагогов школы 1) и получении дополнительного образования (для педагогов школы 2). Заметим, что материальная помощь была далеко не на первом месте (на третьем и более).

В это же время дети со стойкими нарушениями интеллекта (умственная отсталость), временной задержкой развития (ЗПР) и нарушениями слуха практически не допускаются педагогами обеих школ в условия общего класса. При этом для первых двух категорий учителя школы 1,

в отличие от учителей школы 2, почти не рассматривают возможность создания специальных классов при массовой школе.

Таким образом, можно выделить факторы, оказывающее решающее влияние на отношение учителей к инклюзивному обучению разных категорий детей: нозологический диагноз; количество детей, одновременно включенных в процесс совместного обучения; вид помощи.

Итак, проблема инклюзивного обучения является в настоящее время дискуссионной, так как инклюзия имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Хорошо, что дети с особыми образовательными потребностями не будут изолированы от общества, но плохо, что в массовых школах ограничены возможности специального интегрированного обучения. Готова ли массовая общеобразовательная школа принять детей с проблемами в развитии, готов ли учитель оказать специальную психолого-педагогическую помощь, имеются ли специалисты для этого, как психологически совместить разные группы детей, как организовать условия для подготовки детей с ограниченными возможностями к жизни в условиях массовой школы – эти и другие проблемы требуют дальнейшего внимательного изучения и взвешенного решения.

Список литературы

1. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. – М.: Просвещение, 2009.
2. На пути к инклюзивной школе: Пособие для учителей. – М., Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива» при поддержке агентства США по международному развитию в России, 2005
3. Специальная педагогика / под ред. Назаровой. – М., 2000

КОРРЕКЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВА В ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

***Е.В. Смолякова
г. Ставрополь***

Гуманистический подход к образованию требует от психологов, педагогов пристального внимания к изучению природы ребёнка. Внутренний мир ребёнка с проблемами в развитии (проблемы слуха, зрения, речи, задержка психического развития, умственная отсталость, нарушение опорно-двигательного аппарата) сложен. Как помочь таким детям увидеть, услышать, почувствовать всё многообразие окружающей среды? Как помочь им познать своё Я, раскрыть его, полноценно существовать и взаимодействовать с миром?

Средством, способным решить все эти задачи, является искусство. Ведь оно, являясь формой художественно-эстетического освоения мира, играет существенную роль в формировании художественной культуры ребёнка с проблемами. Искусство включает в себе художественно-эс-

стетические, гуманистические, познавательные, нравственные ценности и воздействует на нравственное, духовное становление личности.

Дети с нарушениями развития являются особой категорией, в работе с которой искусство используется не только как средство их духовного развития и формирования художественной культуры, но и оказывает на них лечебное воздействие, является способом профилактики и коррекции отклонений в развитии. Искусство помогает детям развиваться и жить, даёт шанс реализоваться в этом мире.

На важную роль искусства в воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии указывали представители зарубежной специальной педагогики прошлого Э. Сеген, Ж. Демор, О. Декроли, а также отечественные психологи и врачи Л.С. Выготский, А.И. Граборов, В.П. Кащенко и др.

Ученые всё больше указывают на возможности искусства в коррекции психических процессов у детей, тем самым подтверждая идею «воспитание посредством искусства», получившую распространение в начале XX века. Э. Сурно, известный работами в области эстетического воспитания, отмечает, что искусство является средством воспитания, влияет на нравственность ребёнка, а также формирует его мышление, воображение, эмоции и чувства [1].

Отечественные специалисты в области художественной педагогики Н.И. Сакулина, Н.А. Ветлугина, В.А. Езикова, Т.С. Камарова и другие утверждают, что процесс восприятия искусства детьми представляет собой сложную психическую деятельность, сочетающую познавательные и эмоциональные моменты. Художественная деятельность детей обеспечивает их сенсорное развитие, способность различать цвет, форму, звуки, подводит его к более глубокому восприятию богатства красок, линий и их сочетаний, обеспечивает понимание языка различных видов искусств [2].

О положительном влиянии искусства на развитие ребёнка с проблемами писал Л.С. Выготский, отмечая особую роль в художественной деятельности, как в развитии психических функций, так и в активизации творческих проявлений детей с проблемами в различных видах искусства (музыки, живописи, художественного слова, театра) [3].

Коррекционные возможности искусства по отношению к ребёнку с проблемами связаны, прежде всего, с тем, что оно является источником новых позитивных переживаний ребёнка, рождает новые креативные потребности и способы их удовлетворения в том или ином виде искусства. А повышение эстетических потребностей детей с различной недостаточностью, активизация потенциальных возможностей ребёнка в практической художественной деятельности и творчестве – это и есть реализация социально-педагогической функции искусства.

Интегративные процессы, происходящие в обществе, искусстве, науке, привели к возникновению пограничных отраслей знаний: интегративной медицины, педагогической психологии, этнопедагогики, лечебной педагогики, реабилитационной педагогики, атрпедагогики и др.

Среди многочисленных течений современной педагогики наиболее интересным и плодотворным является воспитание художественной культуры.

Гуманистическая тенденция развития общества неразрывно связана с созданием теории гармоничной личности, в которой реализуется идея развивающейся личности в развивающемся мире. Как уже говорилось, особое значение в формировании культуры личности ребёнка с проблемами в развитии Л.С. Выготский придавал средствам искусства.

В последние годы возрос интерес специалистов к механизму воздействия искусства на ребёнка с проблемами в развитии в процессе воспитания и обучения. Современная специальная психология и педагогика в значительной степени ориентированы на использование в коррекционной работе различных видов искусства как важного средства воспитания гармонической личности ребёнка, его культурного развития.

В настоящее время в практике специального образования широко используется «арттерапия». Понятие «арттерапии» (терапии искусством) возникло в контексте идей З. Фрейда и К. Юнга и рассматривалось в психотерапевтической практике как один из методов терапевтического воздействия, который посредством художественного творчества помогал психически больным выразить в картинках свои скрытые психотравмирующие переживания и тем самым освободиться от них. В дальнейшем это понятие приобрело более широкую концептуальную базу, включая гармонические модели развития личности.

Сейчас понятие «арттерапия» имеет несколько значений, в основном рассматриваясь как совокупность видов искусства, используемых в лечении и коррекции. Арттерапия как направление, связанное с воздействием разных видов искусства на человека, используется как самостоятельно, так и в сочетании с медикаментозными, педагогическими и другими средствами.

В последние годы арттерапия всё больше включается в коррекционно-развивающийся процесс в специальных образовательных учреждениях для детей с различными нарушениями в развитии и даёт положительные результаты.

Мы рассматривали терапию применительно к специальному образованию как синтез нескольких областей научного знания (искусства, медицины, психологии), а в лечебной и психокоррекционной практике как совокупность методик, построенных на применении различных видов искусства в своеобразной символической форме, позволяющей с помощью стимулирования художественно-творческих (креативных) проявлений ребёнка с проблемами в развитии осуществить коррекцию нарушений и отклонений [4].

Сущность арттерапии состоит в терапевтическом и коррекционном воздействии искусства на человека и проявляется в реконструировании психотравмирующей ситуации с помощью художественно-творческой деятельности, выявлении переживаний, связанных с ней, во внешнюю форму через продукт художественной деятельности, а также создании новых позитивных переживаний, рождении креативных потребностей и способов их удовлетворения [1].

В настоящее время арттерапия в широком понимании включает в себя: изотерапию (лечебное воздействие средствами изобразительного

искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и т.д.); библиотерапию (лечебное воздействие чтением); имаготерапию (лечебное воздействие через образ, театрализацию); музыкотерапию (лечебное воздействие через восприятие музыки); вокалотерапию (лечение пением); кинезитерапию (танцетерапию, хореотерапию, коррекционную ритмику – лечебное воздействие движениями) и т.д.

Основными функциями арттерапии являются: катарсическая (очищающая, освобождающая от негативных состояний); регулятивная (снятие нервно-психического напряжения, моделирование положительного состояния); коммуникативно-рефлексивная (обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки) [1].

В заключении хотелось бы отметить, что многочисленные научные работы, связанные с изучением терапии искусством и показывающие её эффективность, перспективность в области интегративной медицины, общей, специальной психологии, придают ей статус целого научного направления [4].

У ребёнка с проблемами в развитии в процессе взаимодействия с удивительным миром искусства происходят позитивные изменения в его психофизиологическом состоянии. На время общения с искусством он уходит от переживаний, эмоционального отвержения, чувства одиночества, страхов или конфликтных межличностных и внутрисемейных отношений. Ребёнок после общения с искусством становится по своему психологическому состоянию качественно другим, успокоенным, духовно обновлённым, с положительными изменениями в эмоциональной, познавательной сферах.

Коорекционно-развивающие и психотерапевтические возможности искусства связаны с предоставлением ребёнку с проблемами в развитии практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации, как в процессе, так и утверждении и познании своего «Я». Создание ребёнком продуктов художественной деятельности облегчает процесс коммуникации, установления отношений со значимыми взрослыми и сверстниками на разных этапах развития личности. Интерес к результатам творчества ребёнка со стороны окружающих, принятие ими продуктов художественной деятельности повышает самооценку, самопринятие ребёнка с проблемами в развитии посредством искусства в макросоциальной среде.

Список литературы

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М., 2001.
2. Ворожцова О.А. Музыка и игра в детской психотерапии. – М., 2004.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 2004.
4. Психология художественного творчества: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. – М., 1999.

ЗНАЧЕНИЕ АРТ-ПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

*Р.П. Шнюкова, Л.Е. Петрова
г.Ставрополь*

В последние годы мы можем наблюдать в школах рост числа педагогически и социально запущенных детей, детей с задержкой психического развития, в связи с чем открываются классы коррекционно-развивающего обучения в рамках общеобразовательных школ и специальные общеобразовательные школы.

Период 20-30-х годов XX века дает нам пример активной работы отечественных педагогов над данной проблемой. Большое влияние на формирование системы коррекционной работы в нашей стране в советский период оказал опыт организации колонии для детей с девиантным поведением С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и др. Они заложили и развили основные принципы, методы и содержание работы с трудными детьми и подростками. На общем фоне своими позитивными результатами заметно выделялась колония, руководимая А.Я. Гердом и приют Н.В. Руковишника.

В 60-е-80-е годы отечественная наука обогатилась новыми исследованиями. Известный вклад в решение вопроса об отклонении как о социальном явлении внесли В.А. Афанасьев, А.Г. Здравомыслов, В.Т. Кудрявцев, Я.И. Гилинский.

По их мнению, девиантное поведение – это сложное социально-психологическое проявление, которое характеризуется большим разнообразием признаков: отсутствием положительных интересов и стремлений, низкой общей культурой, неуважительным отношением к окружающим, вредными привычками.

П.П. Блонский выявил необходимость последовательного решения целого круга педагогических задач в работе с трудными детьми средствами эстетического воздействия. Он усматривал прямую связь эстетических чувств и переживаний с моралью. П.П. Блонский говорил о том, что в основе поведения лежит эмоциональная сфера, а это сфера чувственная, поэтому воздействие на нее средствами искусства является наиболее оптимальным.

Искусство – практически-духовная деятельность по освоению и воплощению эстетических ценностей. Искусство концентрированно выражает эстетическое отношение к миру. В отличие от эстетического переживания, которое может существовать в любом виде деятельности, сопровождать её, искусство моделирует особую реальность – художественную. Содержательной особенностью искусства является его ориентация, прежде всего, на внутренний мир человека со всем богатством и разнообразием состояний.

Интересные формы и методы работы применяли С.Т. Шацкий и В.Н. Шацкая. Они дали конкретные методические рекомендации по эстетическому воспитанию детей, показали целесообразность организации раз-

личных видов музыкальной деятельности для всестороннего развития личности ребенка.

Т.А. Флоренская отмечает, что общение с искусством не только расширяет границы контактов с людьми, позволяет увидеть мир иными глазами, но и обеспечивает ему духовную поддержку в трудных жизненных ситуациях. В этой связи особое место занимает состояние катарсиса, которое достигается путем, как художественного восприятия, так и в процессе художественного творчества, и освобождает человека от тяжести переживаний, отрицательных эмоций, просветлением и возвышением его мироощущений.

Л.С. Выготский в своих исследованиях выявил особую роль художественной деятельности в развитии не только психических функций, но и в активизации творческих проявлений в различных видах искусства у детей, имеющих проблемы в развитии. Так, занятия изобразительной деятельностью способствует сенсорному развитию детей, формирует мотивационно-потребностную сторону их продуктивной деятельности, способствует дифференциации восприятия, мелких движений руки, что в свою очередь, влияет на умственное развитие.

Арт-педагогика – междисциплинарное явление, возникшее на стыке искусства и науки. Её методы универсальны и могут быть адаптированы к различным задачам, начиная от решения проблем социальной и психологической дезадаптации и заканчивая развитием человеческого потенциала. Арт-педагогика применяется для решения широкого круга психолого-социальных и педагогических задач.

Арт-педагогика влияет на эмоциональные реакции человека. Внешним проявлением этого влияния является феномен катарсиса, в результате чего происходит превращение отрицательных эмоций в положительные, благодаря включению в иную, более высокую систему ценностей, возникает состояние внутренней упорядоченности и гармонии.

В.А. Анисимов, Л.В. Уфимцева, Н. Осипова, В.А. Ананьева, Г.Е. Залесский рассматривают арт-педагогику как новое направление педагогической науки, базирующееся, как минимум, на трех областях научного знания: педагогики, искусства, психологии. По их убеждению арт-педагогика рассматривает взаимодействие педагогики и искусства в коррекционно-направленном процессе формирования художественной культуры детей с проблемами развития. Сущность арт-педагогики заключается в ее воспитательной функции, она воздействует на нравственно-этические, эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности и способствует социокультурной адаптации с помощью искусства.

Совместное участие ребенка, его сверстников и педагогов в процессе создания художественного произведения расширяет его социальный опыт, учит адекватному взаимодействию и общению в совместной деятельности, обеспечивает коррекцию нарушений коммуникативной сферы. Специально организованная изобразительная деятельность имеет значительные возможности не только для коррекции имеющихся у детей отклонений, но и для стимуляции их психического и социального развития.

Можно предположить, что, руководствуясь концепцией личностно-ориентированного обучения, согласно которой в центре обучения находится сам обучающийся, в работе с детьми с задержкой психического развития больший акцент необходимо делать на методы арт-педагогики, которые позволяют персонализировать педагогическое взаимодействие, активизируют творческую самостоятельность, инициативу и самовыражение ученика.

Исцеляющие функции искусства заключаются в том, что оно приносит эстетическое удовлетворение, предоставляет неограниченные возможности для творчества, повышает психическую активность и уверенность в себе, способствует осознанию человеком своих потребностей, развитию навыков коммуникации, активизирует компенсаторные процессы организма, направленные на развитие психики, является инструментом преодоления внутренних конфликтов, социальной реализации своих возможностей, обогащает субъективный опыт.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что применение арт-педагогики особенно органично на предметах образовательной области «Искусство» как в общеобразовательной школе, так и в специализированных учреждениях, что связано с органичным взаимодействием различных видов искусства – изобразительное искусство, музыка, литература, театр, ритмика, влияющим на чувственно-эмоциональную сферу личности обучаемого.

Список литературы

1. Выготский, В.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. – М.: Просвещение, 1991.
2. Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике // Педагогика. 2000. № 9.
3. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комисарова Л.Н., Добровольская Т.А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании. М: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Неменский Б.Н. Искусство, Культура, Образование: Цикл бесед. М., 1993.

РАЗДЕЛ 4.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ И ФИЛОСОФИИ

РЕПРОДУКТИВНАЯ КУЛЬТУРА СЕМЬИ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ

Ануфриенко И.А.

г. Ставрополь

Традиционно многие однозначно уверены в биологическом, природном характере репродуктивной культуры семьи. Действительно, репродуктивная функция предопределена биологически. Но если мы обратимся к исторической ретроспективе, да и просто задумаемся над теми явлениями, которые сегодня сопровождают современные семьи, то увидим, сколь велико вмешательство человека в этот изначально биологический процесс, насколько человеку удалось сознательно изменить естественный ход репродуктивного процесса.

В связи с этим необходимо рассмотреть существование понятий репродуктивной культуры семьи, которые связаны с явлениями отцовства, материнства, как ценности человеческой жизни. В процессе анализа прошлого, неотъемлемой структурной составляющей будет являться отношением личности к семье, общества к детям, деторождению. Также нужно отметить, что, изучая репродуктивную культуру той или другой исторической эпохи, необходимо учитывать, что любая система или отрезок времени, развивается, обновляется, имеет определённую динамику. С этих позиций мы и исследуем репродуктивную культуру одной из исторических эпох – эпохи Возрождения, которая явилась переходной во многих морально-качественных проявлениях.

Репродуктивная культура эпохи раннего Возрождения определяет, что у первых гуманистов брак и семья ещё не находят безоговорочного признания и поддержки. Например, для Петрарки

(1304-1374) семья и дети являются источником беспокойства, осложняющей жизнь обузой. Но Петрарка был единственным представителем культуры раннего и высокого Возрождения, кто дал подобную оценку семейным ценностям.

А вот уже взгляды Салютати К. (1331-1406) на репродуктивные ценности ярко представляют собой начало нового типа культуры, которое чётко обозначено безусловным преобладанием рационального компонента над чувственным. Определяя целью брака рождение детей, Салютати рассматривает данный социальный институт как природную обязанность, которую каждый человек должен выполнить. Этот гуманист считает, что отказываясь производить потомство, люди уничтожают то, что в них произвела природа; они становятся несправедливыми по отношению к

самим себе, своим близким, злыми по отношению к роду, человеку и в высшей степени неблагодарными по отношению к природе. Не оставив детей, человек будет несправедлив к своим предкам, т.к. уничтожит имя и славу рода. Он будет несправедлив к родине, не оставив ей после себя защитника, злобен (злонамерен) по отношению к роду человеческому, который погибнет, если его не будет поддерживать непрерывная преемственность поколений [7, С.223]. Ценности репродуктивной культуры раннего Возрождения основаны, прежде всего, на долге. Любовь, связующая супругов, в это время отсутствует, а внебрачные отношения не признаются.

Кроме этого, раннее Возрождение закладывает рациональные основы репродуктивного поведения семьи, ожидающей ребёнка, а также родителей в отношении ребёнка-младенца. Авторство этих идей принадлежит Барбаро Франческо (1395-1454) и Маффео Веджо (1407-1458). Так, Франческо Б. в своём трактате «О женитьбе»[10] впервые вводит в обиход идеи о гигиене беременности, а М. Веджо говорит о необходимости благоприятной ситуации зачатия ребёнка, которая имеет значение для дальнейшего развития личности. Было бы мало пользы заниматься воспитанием тех, — пишет Веджо, — которые так зачаты, что хорошо воспитать их можно лишь с огромным трудом, как это обычно случается у тех, кто выращивает деревца: когда они плохо укоренят саженец, то сколь угодно не заботились бы потом о подрезании ветвей, напрасно будут ожидать когда-нибудь какого-либо доброго или богатого плода от них [3, С.200]. В своей работе «О воспитании детей и об их достойных нравах» (1445-1448) этот известный гуманист, юрист и поэт разрабатывает ряд условий, необходимых для правильного воспроизведения на свет детей. Так, он отмечает, что родителям не следует сходиться, как с жёнами, с другими женщинами, особенно с женщинами низкими и развратными; следует воздерживаться, когда супруги устали от долгой дороги или от тяжёлой работы, когда поражены недугом; избегать привычки чрезмерных отношений, которые очень утомляют и ослабляют тело, равно и душу, из-за чего задерживаются рождения детей, а если они рождаются (вовремя), то обычно по этой причине всегда оказываются хуже [3, С.201].

М. Веджо возрождает традицию представителей античной культуры рекомендовать сроки вступления в брак. Он настаивает, чтобы никто не вступал в брак со слишком молодой девушкой, от которой рождаются более слабые и тупые дети. То же следует думать и относительно старших по возрасту, у которых, как и у более молодых, дети менее совершенны и менее крепки душевно и телесно [3, С.202]. Идеальным с точки зрения физически и душевно здорового будущего потомства М. Веджо считает 18-летний возраст для женщин, и 36-летний для мужчин. Этот гуманист культуры раннего Возрождения отмечает, что женщины во время беременности должны принимать пищу в достаточном количестве, избегать пищи острой и горькой и безвкусных вин, умеренно трудиться, пусть каждый день посещают алтари и священные храмы [3, С.202].

И Б.Франческо, и М.Веджо призывают молодых матерей самим кормить своего ребёнка, обосновывая это долгом женщины от природы. Социальное сознание культуры раннего Возрождения обнаруживает склонность к детству, которая проникает и в социальную политику эпохи: во Франции в 1421 году строится приют для детей-подкидышей – Воспитательный дом, один из первых в Европе [6, С.89; 4, С.266].

Леон Батиста Альберти (1414-1472) в своём трактате «О семье» (1432-1434) уже в большей степени, чем это было у ранних гуманистов, представляет уравновешенность рационального и чувственного компонентов в своих репродуктивных взглядах. С одной стороны, он отме

чает необходимость каждой семьи продолжить свой род, воспроизвести детей. С другой стороны, указывает, что дети являются величайшей радостью для отцов [1, С.150], а радость это эмоция, и тем самым выражение чувственного компонента культуры.

Представителем эпохи высокого Возрождения с соответствующими взглядами на репродуктивную культуру, в которых рациональный и чувственный компоненты уравновешены, является Эразм Роттердамский (1466-1536). В своей работе «О воспитании детей» (1529) этот гуманист однозначно высказывается о том, что ребёнок является ценностью, дороже которой у человека практически ничего нет. Антиценностью признаётся бесплодие супругов. Ценность ребёнка проявляется, с одной стороны, в обязанности родителя перед обществом, самим собой и ребёнком воспроизвести его на свет, с другой стороны, в максимуме положительных эмоций, которые испытывает действительный и будущий родитель в связи с рождением и дальнейшим воспитанием ребёнка.

Э. Роттердамский указывает, что обязанность человека родить и воспитать ребёнка – это обязанность, в которой человек отличается от животных и более всего уподобляется божеству [9, С.249]. Кроме этого, Эразм критикует одностороннее, с его точки зрения, отношение к ребёнку, когда родители пытаются его видеть, прежде всего, физически полноценным, что во многом определяет их репродуктивное поведение во внутриутробный период развития ребёнка (есть полезную пищу, остерегаться неосторожного телесного движения и т.д.) Что же касается душевного и духовного развития ребёнка, благодаря чему в соединении с физической полноценностью и достигается совершенство личности, в том числе и ребёнка как личности на определённом этапе развития, то здесь Э.Роттердамский указывает на определённые проблемы. Он призывает родителей в частности и современное общество в целом видеть в ребёнке гармонию тела и души, материального и духовного. Физического детоубийства в эту эпоху нет, но Эразм указывает на опасность так называемой нравственной, духовной черствости, когда высказывается о том, что своего рода детоубийство – это распущенное воспитание [9, С.259].

В целом имеется большое количество документов, фиксирующих множество трогательных историй о самоотверженных и ласковых матерях и внимательных воспитателях, например, выдающаяся Алессандра Строцции [11], которая была прекрасной матерью для своих сыновей.

В искусстве этого периода ребёнок становится одним из самых частых героев маленьких историй: ребёнок в семейном кругу; ребёнок и его товарищи по игре, часто взрослые; ребёнок в толпе, но не сливающийся с ней; ребёнок – подмастерье художника, ювелира [2, С.48]. Кроме этого, культура высокого Возрождения впервые обращается к изображению ребёнка в период внутриутробного развития и связано это с именем Леонардо да Винчи и его работой *Эмбрион*, 1510-1513 гг.

У известных утопистов Возрождения Т.Мора и Т.Кампанеллы тема ценности ребёнка несколько нивелируется, большее значение у них приобретают идеи воспитания и обучения. Но, например, стихотворение Т.Мора (1478-1535), посвящённое своим детям и названного Маргарите, Елизавете, Цецилии и Иоанну, сладчайшим чадам, желает неизменно здравствовать, является примером отношения к детям уже в большей степени чувственного, нежели рационального.

Репродуктивная культура эпохи позднего Возрождения (второй половины XVI начала XVII вв.) представляет собой изменение репродуктивных взглядов семьи, ценности ребёнка и особенностей репродуктивного поведения. Уже ценится ребёнок не любого возраста, как это было ранее, а несколько выросший, как бы заслуживший позитивное отношение к себе взрослых наличием ценных личностных качеств. Выразителем подобных мнений этого периода является М.Монтень (1533-1592), который считает, что не следует целовать новорождённых детей, ещё лишённых душевных или определённых физических качеств, которыми они способны были бы внушить нам любовь к себе. Подлинная и разумная любовь должна была бы появляться и расти по мере того, как мы узнаём их [5, С.455]. Далее в своих *Опытах* (1580) М.Монтень выражает явно негативное отношение к детям, говоря, что если же они (дети) подобны диким зверям (а таких детей в наш век тьма-тьмушная), их надо ненавидеть и бежать от них [5, С.462].

Смерть ребёнка в это время расценивается как вполне нормальное явление, не вызывающее сильных отрицательных эмоций (отчаяния, депрессии и т.д.) у родителей. Монтень по этому поводу вспоминает: «Я сам потерял двух или трёх детей, правда, в младенческом возрасте, если и не без некоторого сожаления, но, во всяком случае, без ропота» [5, С.218].

Избавление от нежеланных детей в эту эпоху ужесточается. Если раннее Возрождение в качестве средства подобного избавления практиковало подкидывание нежеланных в сиротские дома (с тенденцией постепенного сокращения числа таких подкидываний к середине эпохи), то позднее Возрождение вспоминает и активно практикует способы регулирования рождаемости. [12, С.59]

В 1596 г. китайский врач Ли Шичжень, известный в Европе, упоминает в своём научном трактате 72 способа прерывания беременности, ссылаясь на опыт, собранный китайской медициной более чем за 2000 лет.

По другим данным в это время существует около 250 средств против задержания кровей. Обычно это различные настои из тех или иных растений, вызывавшие менструации. С некоторыми из них были связаны са-

мые фантастические представления; так, например, диптам действует так сильно, что его нельзя положить на постель беременной [8, С.215]. Особенной популярностью и величайшим доверием пользовались чрезвычайно опасные средства. Достаточно упомянуть о головнистой ржи или донском можжевельнике. Эпитеты донского можжевельника: пальма девственности, розмарин девственности, детоубийца, древо девственности. Это было самым популярным средством аборта, даже в самом маленьком садике предусмотрительные женщины усердно разводили и оберегали его. О распространённости плодоуничтожительного действия донского можжевельника свидетельствуют афоризмы и поговорки на английском и на других языках. У норвежцев встречается следующий рифмованный афоризм: *Sevenbom sevenbom Har giurt saa mangel jomfru from* (Не одна девица обязана только этому кусту, если считается целомудренной) [8, С. 215-216]. В тех случаях, когда средство сразу не действовало, беременные девушки прибегали к другим приёмам: горячим ваннам, энергичным танцам, аборт тогда не считался преступлением, так что можно было довольно открыто рекомендовать и получать подобные средства.

Таким образом, мы приходим к выводу, что отношения человека эпохи Возрождения к репродуктивно-семейным ценностям на протяжении времени были неоднозначными. А динамика репродуктивной культуры обозначенной эпохи схематично представляет собой определённый цикл, стадии которого характеризуются тем или иным соотношением рационального и чувственного, духовного и материального начал. В результате, на прогрессивной стадии (стадии детства, становления) репродуктивная культура имеет выразительно рациональный, несколько пуританский характер. В период её расцвета соотношение рационального и чувственного, духовного и материального вступают в гармонию. И, наконец, на регрессивной стадии (старения, угасания) репродуктивная культура имеет чувственную, материальную окраску.

Список литературы

1. Alberti L.B. I libri della famiglia // Alberti L.B. Opere volgari / A cura di C. Grayson. — Bari, 1966. — V. I. P. 140-179.
2. Aries E., Duby G. A history of Private life. Revelations of the Medieval World. — Cambridge and London England, 1988. Vol II.
3. Веджо М. О воспитании детей и об их достойных нравах// Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о Формировании личности (XIV-XVII вв.)/ Сост., вступ. статьи и комментарии Н.В.Ревякиной, О.Ф.Кудрявцева. — М.: Изд-во УРАО, 1999. — С. 199-214.
4. Le Goff J. La civilization de l' occident medieval. — Paris, 1967.5. Монтень М. Опыты: В 3 кн. — СПб., 1998. КН. 1-я и 2-я.
5. Ревякина Н.В. Гуманистическое воспитание в Италии XIV-XV вв. — Иваново: ИГУ, 1993.
6. Ревякина Н.В. Проблемы человека в итальянском гуманизме второй половины XIV — первой половины XV в. — М.: Наука, 1977.
7. Molho A. Alliance in Italy Medieval Florence. — Cambridge, Massachusetts, London, 1994.

8. Эразм Роттердамский. О воспитании детей // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV-XVII вв.) / Сост., вступ статьи и комментарии Н.В.Ревякиной, О.Ф.Кудрявцева. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – С.246-296.

9. Barbaro F. De re uxoria liber in partes duas / Per cura di Attilio Gnesotto. – Padova, 1915; Barbaro F. De re uxoria liber // Prosatori latini dell'Quattrocento / A cura di E. Garin. – Milano, Napoli, Torino, 197

10. V.I. 11. Macinghi Strozzi A. Lettere di una gentildonna Fiorentina del secolo XV ai figliuoli esuli / A cura di C. Guasti – Firenze, 1977.

11. Klapish-Zuber Ch. Women, Family, and Ritual in Renaissance Italy. – Chicago, 1985.

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИЧЕСКОМ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПОЗНАНИИ РЕАЛЬНОСТИ

М.М. Арутюнян

г. Ставрополь

Наука и искусство пользуются в основном различными методами познания. Хотя и в самом процессе, исходном материале и целях научного и художественного творчества есть немало общего. К примеру, такая сфера terra incognita, как интуиция. Проблему соотношения научного и художественного подходов в деятельности ученого нельзя решать однозначно, принимая во внимание тесную связь науки и искусства.

В качестве примера рассмотрим соотношение искусства и реальности в свете определения значимости искусства для постижения истории.

Сопоставляя историю с искусством, Н.Г. Чернышевский указывает на то, что искусство относится к действительности совершенно так же, как история. Конечно же, следует помнить, что Н.Г. Чернышевский видел цель искусства в том, чтобы «... воспроизвести, по мере сил, эту драгоценную действительность и по благу человека объяснить её» [4, 125].

Различие по содержанию искусства и истории «... только в том, что история говорит о жизни общественной, искусство – о жизни индивидуальной, история – о жизни человечества, искусство – о жизни человека» [4, 109]. «Но и историк, и художник в том случае выступают мыслителями, когда выносят свой приговор о том, о чем они пишут. Тогда и произведение историка, и создание художника обретают высшее значение – значение научное» [4, 112]. По нашему мнению, на последней приведённой цитате Н.Г. Чернышевского «лежит печать времени» написания (может быть, в частности, ведущего на тот момент художественного направления – критического реализма).

Что касается различия по форме, то «история, как и всякая наука, заботится только о ясности, понятности своих картин; искусство – о жизненной полноте подробностей» [4, 138].

С первого взгляда легко разделить функции истории и художественного творчества посредством принадлежности к научному и художественному познанию мира.

Русский литературовед и эстетик Ф. Буслаев следующим образом описывает это соотношение: «Историк жизни государственной или народной воссоздаёт перед нами по летописям, мемуарам, по записям самого разнообразного характера, даже по какой-нибудь приходо-расходной книге монастырской или городской – воссоздаёт целую эпоху, давно минувшую, с живыми характерами её деятелей. Очищая строгою критикою материалы своей науки, он постепенно отличает в них истинное от ложного, беспристрастное от временных увлечений и личных ошибок летописцев и, собирая в единое целое отдельные, рассеянные там и сям черты эпохи, старается передать, как бы в зеркале, правдивое изображение отжившей действительности.

Памятники словесности, а равно и памятники других искусств – живописи, ваяния, зодчества, – как неизменные остатки минувшего, уже сами говорят за себя и без всякой посторонней помощи историка вводят изучающего в тот духовный мир, которого правдивым выражением они служат» [2, 12].

Подводя итог высказываниям вышеназванных авторов, можно сделать следующий вывод: поле деятельности историка в познании существующей или прошлой действительности, как правило, шире, и работа в чём-то кропотливее. Искусство зачастую схватывает в большей степени частные проявления жизни, но в эмоциональном порыве погружения в данную образную сферу, в точно схваченное состояние момента, пренебрегая исторической точностью деталей, возводит индивидуальное до универсального.

Кроме того, ещё раз акцентируем внимание на тот факт, что Ф. Буслаев применил термин «вводит», говоря об искусстве, то есть, пользуясь научными терминами, искусство «вводит» человека методом погружения в созданную или воссозданную реальность.

Вопрос о взаимоотношении истории и литературы освещён А. Аникеевым в работе «Проблемы методологии истории». Особое внимание автор обращает на такой момент взаимопроникновения этих двух сфер, как язык, «язык историка». Мы хотели бы поспорить с автором в следующем суждении: «Искусство создаёт новую форму как новое ценностное отношение к тому, что уже стало действительностью для познания и поступка: в искусстве мы всё узнаём и всё понимаем» [1, 70]. Выше уже была рассмотрена способность художника моделировать иную реальность, не являющуюся слепком с окружающей действительности. Кроме того, нельзя забывать о прогностической или, более того, провидческой миссии искусства.

Существует множество примеров произведений искусства, образы которых далеко опережали современный им уровень развития общества, как в духовном, так и в технологическом планах, сюжеты которых спустя столетие стали реальностью. Пример из области музыки – творче-

ство великого И.С. Баха, подлинное значение которого раскрылось столетия спустя смерти композитора, а XX – XXI века стали ещё одной ступенькой в понимании его глубины.

Вообще, размышления о первичности или вторичности (третичности) искусства по отношению к действительности близки сфере парадоксального, а также фундаментальному вопросу о первичности сознания над действительностью.

По поводу соотношения прошлого и будущего Л. Гумилёв писал: «Говорят, и не только профаны, что знание прошлого для нашей практической жизни бесполезно. В древности такие люди ходили к ворожеям и астрологам гадать о будущем. И те гадали, подчас удивительно верно. Но как гадалки добивались успеха? Изучая прошлое, проверяя возможные варианты и уточняя прогнозы, потому что число вариантов в данной ситуации всегда ограничено.

Так хороший шахматист рассчитывает партию на много ходов вперёд благодаря тому, что он не пожалел сил на изучение сотен этюдов и партий, игравшихся задолго до его рождения. История шахматной игры позволяет ему строить наиболее вероятные, а потому практически верные прогнозы, а затем выигрывать в турнирах и матчах. Знание прошлого воплощается в настоящее, то есть в успех.

Каждый опыт физика или химика, наблюдение геолога или ботаника, соображение теоретика или подсчёт экономиста, будучи записаны, превращаются в исторический источник, то есть фиксированное прошлое, которое позволяет нам, при умелом обращении, находить оптимальные варианты поведения для достижения целей, находящихся в призрачном будущем» [3, 148].

Итак, произведя попытку соотнесения таких понятий, как реальность, история, искусство, мы можем сделать вывод: история, литература, искусство моделируют реальность и прошлого, и настоящего, и будущего.

Список литературы

1. Аникеев А. А. Проблемы методологии истории. – Ставрополь, 1995.
2. Буслаев Ф. О литературе. Исследования. Статьи. – М., 1990.
3. Гумилёв Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. – М., 1997.
4. Чернышевский Н. Г. Эстетические отношения искусства к действительности. – М., 1955.

«ДЕТСТВО В СРЕДНИЕ ВЕКА» В АНГЛО-АМЕРИКАНСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ КОНЦА XX В.: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

***Л.Н. Величко
г. Ставрополь***

В современной отечественной историографии проблемы детства в традиционном обществе Средневековья рассматриваются преимущественно

но в русле концепции Филиппа Арьеса, историка и демографа, полагавшего, что этот жизненный период стали рассматривать в европейской культуре как особый этап лишь в период Нового времени. Он отмечал, что привязанность к детям в более ранний период не могла проявиться в полной мере, пока не были устранены три обстоятельства: ранняя детская смертность, существования под одной крышей ремесленной мастерской и жилых помещений, отсутствие детских комнат.

Между тем, в зарубежной исторической науке ещё в начале 80-х гг. XX в. появились альтернативные работы исследователей в США и Великобритании, которые активно использовали данные смежных с историей наук, такие как историческая психология, историческая демография, история медицины. Барбара Ханавальт, Стивен Озмонт, Дэвид Херлихи, Николас Орм, выступили с широкой критикой Филиппа Арьеса. Эти исследователи, на основе широкого круга источников, утверждают, что столетия между 1500 г. и 1800 г. были временем некоренного изменения в отношении общества к женщине и ребёнку, а наоборот периодом понижения их статуса в семье и обществе.

Полемизируя с последователями Арьеса, Николас Орм, профессор английского Эксетерского университета, утверждает, что период Реформации и Контрреформации стал поворотным пунктом в истории женщины и ребёнка. Статус жены и матери был понижен в связи с техническим прогрессом, изменениями в юридических правах, а также признанием идеальной семьёй модель семьи, описанной в Библии, т.е. по сути своей патриархальной, в которой женщина и ребёнок оказались в полной власти мужчины. Николас Орм, Стивен Озмонт и Дэвид Херлихи полагают, что любовь к детям, деление детства на возраста, определение в связи с этим особых потребностей детства, берут своё начало в глубокой древности, а не в период Реформации [4, p.10; 5, p.132; 3, p.56.].

Одним из главных аргументов Ф. Арьеса, в пользу отсутствия представлений о детстве в средние века, было утверждение, что в лексиконе людей того времени не было самого термина «детство» [6, с.4.]. Однако средневековые люди не употребляли таких терминов как «феодализм», «куртуазная любовь», «коммунальная борьба», а названные явления имели место.

Филипп Арьес в своих исследованиях настаивал на том, что средневековым родителям были чужды проявления чувственности и эмоциональности в отношении своих чад. Николас Орм утверждает, что к появлению ребёнка готовились как в крестьянской семье, так и в аристократической.

Будущая мать, будь она крестьянкой, горожанкой или аристократкой, в момент родов пользовалась услугами повитух, которые были не хуже современных акушеров. Источники свидетельствуют о том, что они советовали роженицам присаживаться, мазали живот мазями, дабы облегчить боль. Есть свидетельства «косвенной помощи» рожаящей со стороны родственников, которые стреляли из лука или открывали сундуки и двери амбаров, имитируя выход ребёнка. Тротуло Салерно, жен-

ский врач двенадцатого столетия, рекомендовал повитухам мыть язык горячей водой, чтобы избавить его «от плотской скверны». Затем младенца плотно пеленали льняными полотнами, «чтобы его конечности выросли прямыми и прочными» и клали в тёмный угол, чтобы защитить глаза ребёнка от яркого света. Следующим шагом в жизни ребёнка становилось крещение. Младенца необходимо было крестить в первые часы или дни после рождения. Крещение выполняло две функции – смыть первородный грех и сделать ребёнка полноправным членом христианского общества. Крещение осуществлялось даже тогда, когда ребёнок рождался мёртвым и даже тогда, когда мать умирала не родив. В этом случае повитуха вскрывала живот и извлекала младенца, которого необходимо было крестить[4, p.177.].

Какими бы тривиальными не казались эти меры и советы представителям современного общества, нельзя не признать, что они являлись свидетельствами проявления, пусть и такой неуклюжей, но заботы в отношении роженицы и младенца со стороны общества, а таинство крещения ещё и процессом введения в общину христиан.

Вторым аргументом в пользу отсутствия со стороны родителей привязанности к детям Ф.Арьес и его сторонники называли небывало высокий процент детской смертности. Противники французского исследователя не оспаривают этот факт. По данным Н. Орма верхняя граница смертности в средние века равнялась 50%, а нижняя 30%. Однако какой процент занимала детская смертность по вине родителей неизвестно, но, как показывает исследование состояния средневековой медицины и гигиены, большая часть смертей приходилась на младенческие болезни и антисанитарию [4, p.203.]. Между тем, утверждения сторонников Арьеса, полагавших, что высокая смертность влияла, если не на равнодушное отношение к детям, то на отсутствие пылких чувств к ним, возводится в ранг истины. По утверждению Барбары Ханавант, профессора Миннесотского университета, исследовавшей повседневную жизнь средневекового Лондона, к священникам за утешением обращалось большое количество матерей, потерявших своих малышей. Кроме того, ей удалось исследовать 4000 судебных разбирательств, проходивших в Лондоне в XIV в., среди которых только три случая свидетельствовали о детоубийстве. Однако даже по этим фактам невозможно установить объективной картины, поскольку это официальные данные, которые не учитывали прерывание нежелательной беременности и случайные смерти. По крайней мере, они могут быть аргументами против утверждений сторонников Арьеса об обычной практике детоубийства[2, p.168-172.].

В работах последователей Барбары Ханавант исследуются факты социализации ребёнка, приобщение его к занятиям родителей, а также элементы досуга, игры и праздники. Они приходят к выводу, что период средних веков это время, когда детство воспринималось как отдельный период, причём средневековые люди понимали его как отправную точку всей жизни.

Нельзя отрицать того, что восприятие детства менялось в период Средневековья: от представлений о том, что это этап исторического развития,

определённого Творцом, до признания его как уникального и неповторимого опыта человека. Рассматривая ряд концепций, посвященных «открытию детства» в истории, и обращаясь к анализу исторических источников, нельзя согласиться с тезисом о постепенном осознании детства как особенного явления, появившееся эпоху Реформации и Просвещения, которые высказывали Ф. Арьес и Л Де Моз [6, с.134; 1, р.89.]

Под «открытием детства» можно понимать всплеск интереса в общественной мысли, который в эпоху Возрождения ярко проявился в вопросах воспитания, в отношении к человеку вообще и, в частности, и к детству, как к определенному и особому периоду жизни человека, имеющему важнейшее значение для формирования физических и нравственных сторон личности. Изучая историю детства, слово «прогресс» использовать некорректно, а источники не дают повода утверждать, что в отношении родителей к детям на протяжении Средневековья и Нового времени происходят какие-либо серьезные изменения.

Однако какие бы полярные точки зрения не высказывали исследователи, главная их цель – установление объективной картины исторического прошлого. Поэтому, обращаясь к изучению детства в период средних веков, необходимо учитывать точку зрения Ф.Арьеса и его последователей, а также позиции его противников, в лице последователей Б.Ханаванта.

Список литературы

1. De Mause, Lloyd. The Evolution of Childhood /The History of Childhood. New York: Psychohistory Press, 1976.
2. Hanawalt B. Growing Up in Medieval London The Experience of Childhood in History. Oxford, 1993.
3. Herlihy D., Medieval Households. Cambridge, 1983.
4. Orme N., Medieval Children. New Haven and London, 2001.
5. Ozment S. Piety and Family in early modern Europe. Ashgate, 2006.
6. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург, 1999.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В ПОЗНАНИИ СУЩНОСТИ КУЛЬТУРЫ

***А.Ф. Григорьев
г.Ставрополь***

Результатом длительного антропологического процесса и итогом антропосоциокультурогенеза, стало образование непосредственных предков человека, а также переход от до культурного состояния к первобытной культуре и первобытному обществу. На выходе человечества из первобытного состояния перед ним раскрылись три направления возможного дальнейшего развития

И на каждом из них исходные формы первобытного мышления, мифологии, обрядов, нравственного, эстетического и художественного

сознания преобразовывались особенным образом, порождая различные типы культуры.

Исследователи культуuroгенеза отмечают, что искусство зародилось еще 40-12 тысяч лет назад, и верхнепалеолитический человек уже обладал хорошо развитой, богатой эмоциональной сферой, что вместе с обширными знаниями привело к рождению искусства.

Исторически искусство развивается как система различных ее видов, в которых картина мира предстает во всем богатстве и многообразии. В связи с глобальными социальными преобразованиями в обществе все более приоритетное значение приобретают гуманистические ценности в жизни общества. Перед современной наукой стоят задачи художественно-образного познания мира и воспитания чувства единства с ним (целостное миропонимание), формирования культуры чувств, эмоциональной сферы человека, его ассоциативного мышления, гуманистического воспитания и духовно-нравственного развития, освоения национальных и общечеловеческих ценностей культуры прошлого и настоящего, интеграции личностных качеств в национальную и мировую художественную культуру. М.С. Осенеева отмечает: «Целостно-культурный подход к искусству, находящий свое отражение в общечеловеческой проблематике художественных произведений, ориентирует человека на познание самого себя в контексте общечеловеческой культуры» [4, 140].

В рамках данной статьи осмысливается сущность культуры как общечеловеческого явления на основе теоретико-методологического анализа сложившихся в науке подходов. Проблема выявления сущностных характеристик культуры и всех ее видов – одна из наиболее сложных проблем современной гуманистической науки. В науке существует по некоторым подсчетам более 500 определений дефиниций культуры.

В современном языке термин «культура» употребляется в нескольких значениях: в широком значении к культуре относят все общепринятые, утвердившиеся в обществе формы жизни, в более узком – границы культуры совпадают с границами сферы духовного творчества, искусством, интеллектуальной деятельностью, воспитанием. В антропологическом понимании культура рассматривается как творчество определенного народа, куда включаются такие характеристики, как образ жизни, различные виды народно-художественного творчества, материально-техническая деятельность, верования, язык, картина мира и т.д.

«Культура» понимается, прежде всего, как «социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, направленная на преобразование действительности, на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности, на всемирное выявление и развитие сущностных сил человека» [2, 225].

А.Я Флиер, понимая культуру как многогранный феномен, определяет множество ее функций: «Функции культуры – это совокупность ролей, которые выполняет культура по отношению к сообществу людей, порождающих и использующих ее в своих интересах, совокупность отобранных историческим опытом наиболее приемлемых по своей социаль-

ной значимости и последствиям способов осуществления коллективной жизнедеятельности людей» [8, 176]. Говоря о функциях культуры, Б.А. Бичеев отмечает: «Все функции культуры социальные... Наиболее общей и универсальной функцией культуры признается обеспечение социальной интеграции людей, то есть формирование оснований для их устойчивого коллективного существования и деятельности» [4, 66]. Ученые, таким образом, осмысливая сущность и специфику культуры, понимают ее, прежде всего, как многообразную форму деятельности человека, средство познания мира и окружающих его явлений. На основе деятельностного подхода называются различные функции культуры:

- информационно-познавательная, позволяющая познавать окружающий мир и передавать социальный опыт от одного поколения к другому;
- освоения и преобразования мира, где культура осмысливается как творческая деятельность человека, в результате которой происходит преобразование окружающей среды;
- нравственно-воспитательная, направленная на выработку норм общественных отношений, норм соседского общежития, а также системы форм и средств целенаправленной межпоколенной трансляции социального опыта, выраженного в обычаях и традициях, выработки норм и стандартов инкультурации и социализации личности, ее социальной и культурной адекватности обществу проживания, форм социальной самореализации личности, выработки ценностных ориентаций и т.д.;
- коммуникативная, выступающая, прежде всего, средством общения между людьми, осуществляемая на вербальном, жестовом и невербальном уровне;
- эколого-адаптивная, вырабатывающая нормы, правила и формы адаптации сообщества к природным и историческим условиям его обитания;
- психологической разрядки и релаксации связана с необходимостью чередования ритмов трудовой деятельности и отдыха для человеческого организма, включая принятые в сообществе нормы и формы охраны здоровья, традиции общенациональных праздников, массовых гуляний и т.д.

Б.А. Бичеев, как бы обобщая, заключает: «Основная функция культуры – упорядочение и придание устойчивости объединению людей, обеспечение возможности общения, идентификации, осмысления и систематизации опыта» [1, 67]. Тот же автор, расширяя границы понимания культуры как формы деятельности человека и общества, справедливо видит в культуре и «искусственную среду и источник регулирования социального взаимодействия и поведения», созданные людьми для своего существования и самореализации. В связи с чем, автор отмечает: «Категория «культура» обозначает содержание совместной жизни и деятельности людей, представляющее собой биологически ненаследуемые, искусственные, созданные людьми объекты. Под культурой понимаются организованные совокупности материальных объектов, идей и образов; технологий их изготовления и оперирования ими; устойчивых связей между людьми и способов их регулирования; оценочных критериев, имеющих в обществе» [1, 68].

В поиске наиболее емкого и полного определения культуры ученые подразделяют их на группы, выделяя различные подходы: содержательные, функциональные, системные и знаковые. Однако деление на подгруппы не позволяет объять всю полноту содержательно-функционального наполнения, которое вмещает в себя понятийная дефиниция культуры. Л.Г. Сушенко видит решение данной проблемы «в синтезе всех определений» [5, 16]. Синтезируя различные подходы в определении культуры, американские ученые А. Кребер и Х. Клакхон, выделили три основных характеристики, а именно: культура – это то, что отличает человека от животных; культура – это то, что не передается биологически, а предполагает передачу посредством обучения; культура передается при помощи знаков, символических форм (языка, произведений искусства и народно-художественного творчества, изделий и инструментов и т.д.) и связана с идеями [5, 17].

Ученые, отмечая образовательный и воспитательный аспект культуры, непременно подчеркивают роль и значимость человека как субъекта социокультурного процесса, который, попадая в сферу культуры, рассматривался как творец самого себя. Понимая культуру как совокупный результат материальной и духовной деятельности человека, А. Моль подчеркивает: «Культура – итог всех достижений отдельных лиц и всего человечества во всех областях и по всем аспектам в той мере, в какой эти достижения способствуют духовному совершенствованию личности и общему прогрессу» [3, 14]. Этот же тезис сформулирован в философском энциклопедическом словаре, где культура понимается «как специфический способ организации и развития человеческой деятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей и природы, между собой и к самим себе» [7, 293]. В эстетическом словаре мы находим еще более широкую трактовку понятия «культура», которая характеризуется «как уровень развития определенных исторических эпох, общественно-экономических формаций, конкретных обществ, наций и народностей, так и степень совершенствования различных сфер человеческой жизни и деятельности» [6, 167]. Культура, как философская, общечеловеческая категория, представляющая собой атрибут человечества, включает в себя культуры различных народов и эпох и имеет по справедливому замечанию ученых «специфические пространственно-временные и этносоциальные координаты» [2, 13]. Л.Н. Гумилев в своих научных трудах определяет роль культуры, прежде всего, как средство осознания самобытности этноса и его идентификации.

Культура, являясь не генетической памятью общества, осуществляет однако трансляцию опыта предыдущих поколений будущим. Культуру, с одной стороны, называют продуктом, а с другой детерминантом систем человеческого социального взаимодействия, и, наконец, культура – это способ отбора культурных феноменов.

Пытаясь дать определение культуры, мы можем бесконечно описывать характеристики культуры, находя все новые и новые ее свойства.

Культура в своем полном осмыслении – бесконечна, однако рассматривается и понимается она всегда в триедином системном взаимодействии: человек – культура – общество. В результате теоретико-методологического анализа сущности культуры можно заключить:

- культура порождается духовностью человека, где человек как социальный субъект является носителем, потребителем и создателем культурных ценностей;

- человек, созидая культуру, саморазвивается, при этом данная деятельность контролируется и коррелируется общественным сознанием;

- культура, вырабатывая идеалы и системы ценностей, обогащающих цивилизацию, выполняет по отношению к цивилизации моделирующую функцию;

- культура как способ отбора культурных феноменов, не является генетической памятью общества, однако она осуществляет трансляцию опыта предыдущих поколений будущим;

- культура с одной стороны, – продукт, а с другой детерминант системы человеческого социального взаимодействия.

Таким образом, в своем безграничном многообразии культура вбирает в себя многие специфические свойства и взаимосвязи и не может рассматриваться как отдельно взятая категория, она всегда предстает во взаимосвязи системы человек – культура – общество, являясь результатом деятельности человека и способом организации и развития человеческой деятельности.

Список литературы

1. Бичеев Б.А. Культурология: евразийский контекст : учебник. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2007. – 369 с.
2. Культурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под редакцией А.И. Шаповалова. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – 320 с.: ил.
3. Моль А. Социодинамика культуры / А.Моль. – М., 1973. – с.14
4. Осенеева М.С. Методика музыкального воспитания младших школьников / М. – М.: Академия, 2001. С. 140
5. Сущенко Л.Г. Культурология для педагогических специальностей/ Л.Г. Сущенко. – Ростов н/Д: «Феникс», 2005. – 282 с. (с. 16)
6. Философский словарь.-М., 1987.-С.225
7. Философский энциклопедический словарь. – М., 1989. С. 293
8. Флиер А.Я. Культурология для культурологов. М., 2000. С 176.
9. Эстетика: Словарь. – М.: Изд-во полит. лит., 1989. – с. 167

ИДЕИ ПОБЕДЫ И ЕЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ УРОКИ

***В.Н. Грузков, И.В. Грузков
г. Ставрополь***

Шестьдесят пять лет минуло, как была поставлена победная историческая точка в разгроме Советским Союзом германского фашизма, рас-

считывающего установить тысячелетнее мировое господство. И примечательным является тот факт, что сегодня, в отличие, скажем, от прошедшего десятилетия, отдается должное и на словах и в делах в адрес тех, кто принес Великую Победу. Тем не менее, здесь есть одно «но», связанное с возрастающими усилиями по созданию «шумихи», идеологическим назначением которой является дискредитация значения человеческого и исторического военного и гражданского подвига советских людей. У одних это вызывает недоумение (как же так можно?), у других – необъяснимое чувство удовлетворения (победили, а победы-то и не было), у третьих закрадывается чувство некой безысходности (уж если смысл событий такого значения опошляют, то, что же вообще тогда у нас святое в нашей истории осталось?).

Да, так получается, что, наряду с благородными попытками расширения исторического анализа минувших событий, все больше появляется «свидетельств», смыслом которых является стремление принизить, прежде всего, роль и значение вклада именно СССР и его народов в разгром германского фашизма. Делается это испытанными приемами информационной войны – через подмену сущности тем или иным явлением. В нашем случае, Победа вырывается из общего контекста российской истории, ее смысл и значение ограничивается «рамками» советского периода и на этом основании, – через подмену сущности исторического движения теми или иными негативными элементами, перекраивается существо Победы. Прежде всего, делается активная попытка «размывания» в массовом сознании того непреложного факта, что Победа принесла всему миру избавление от нацизма, рассчитывающего, через тотальное уничтожение целых народов, установить мировое господство идеологии зоологического человеконенавистничества. О какой Победе идет речь, твердят современные витии, если она досталась такой ценой. И это произошло, по их мнению, потому, что не так готовились к войне, не так строили оборону, не так командовали, не так воспитывали и т.д. Победа, оказывается, была не в силу достигнутого экономического, военно-политического, научно-технического, управленческого и духовно-нравственного превосходства Страны Советов, а в силу некоего стечения обстоятельств. В ряду последних продолжают называть российские морозы, неразумное (оно вызвало партизанское движение) поведение оккупантов, недалёковидность Гитлера и его ближайшего окружения, и т.п. Есть сторонники, полагающие, если бы не было некоего Чуда, спасшего страну, то и победы бы не было. Много говорится о силе страха людей перед заградотрядами, политическими репрессиями, – словно на страхе такого рода можно победить в столь долгой по времени и неимоверно тяжелой по всем видам затрат войне, какой была Великая Отечественная. При этом, – что самое примечательное, – настойчиво и последовательно навязывается стереотип некой «равной» вины руководства СССР и фашистской Германии, поскольку, считают критики такого рода, именно обоюдное стремление СССР и Германии к мировому господству стало главной причи-

ной Второй мировой войны. И это при всем том, что есть множество исторических документов, подтверждающих, что все инициативы СССР, направленные на разоружение вначале 30-х годов, а потом на обуздание распolzающей агрессии фашизма в Европе не получили поддержки со стороны ведущих стран мира.

Вот и возникает закономерный вопрос: зачем перекраивается история Второй мировой войны? Ответ на этот вопрос требует самостоятельных больших работ. Здесь остановимся на одной из наиболее важных сторон общей проблемы: попытка дискредитировать образ и смысл Великой Победы – это продолжение необъявленной информационной войны против России. Ведь Победа – это не только прошлое, но и настоящее – она составляет духовный стержень государственного и личностного патриотизма народов России, возвышает смысл их духовно-нравственного единства и призывает их к этому единству. Утрачивая этот стержень, страна и люди тем самым утрачивают основы своего исторического бытия, спланивающего их на бой и труд.

Иными словами, у истории, если она заведомо принижается и унижается, всегда появляется точка обратного отсчета, с которой может начаться унижение даже победившей страны и ее народа, и это может основываться именно на «новых оценках» прошлого, которые с помощью «информационной креатуры» утверждаются в массовом сознании. Что и происходит сегодня. Ведь именно такого рода оценки обеспечивают «кому-то» некую нравственную индульгенцию для «сравнения истории с землей» и выстраивания некоего нового взгляда на мир, где России отводится место на задворках. И на пути к этому состоянию важно добыть историческую память народов. Потому историю надо знать, и, прежде всего, существо произошедших событий, их масштаб и по ним можно в должной мере судить о величии и причинах Победы, ее историческом значении.

Вторая мировая война охватила непосредственно 61 государство, она затронула интересы 1,7 миллиарда людей Европы, Африки, Азии, Америки. Только в Вооруженные Силы государств было призвано более 110 миллионов человек. В общей сложности она велась в течении шести лет на экваториях Северного Ледовитого, Атлантического, Тихоокеанского и Индийского океанов. В качестве средств истребления людей в ней использовались сотни тысяч самолетов, танков, орудий и минометов, тысячи боевых кораблей, и потому она стала в конечном итоге самой разрушительной в истории человечества. Число человеческих жизней, загубленных во второй мировой войне, составило 70% общего числа погибших за все войны в Европе с 1600 по 1945 г.г. За год войны в среднем погибало более 9 миллионов человек. Общее число жертв составило больше 50 миллионов. На захваченных территориях и в самой Германии фашисты построили более 10500 лагерей смерти, тюрем, гетто. В них было заточено 18000000 миллионов человек из 30 стран, из которых 11000000 миллионов были замучены, убиты, либо сожжены. Дорого обошлась политика нацизма и для собственного народа. Германия потеряла 9,6 миллиона человек плюс сотни тысяч мирно-

го населения, погибшего от бомбежек и боев на территории Германии. 2000000 стали инвалидами, больше 300000 погибли от репрессий.

Ни с чем неизмеримы потери нашей страны. По последним данным, она потеряла около 27000000 миллионов человек, лишилась 30% национального богатства. Полностью разрушено и сожжено было 1710 городов и поселков, 70 тысяч сел и деревень, свыше 5 миллионов зданий, без крова осталось 25 миллионов человек. Но вклад советского народа – решающий: на советско-германском фронте разгромлено основные силы нацизма – более 600 немецких дивизий. Боевые потери вермахта составили около 9 миллионов человек. Кстати говоря, боевые потери Красной Армии оцениваются около 11 миллионов человек. Подсчеты потерь и сегодня трудная задача, но в целом данные добросовестных историков не оставляют камня на камне для версий, утверждающих, что наша армия не умела воевать, что «трупам» устлан путь к Победе. И что удивительно, они говорят о жертвах с акцентом на вину в сторону нашей страны, а не фашизма и тех, кто его поддерживал. Словно без жертв можно разгромить более 600 вооруженных до зубов дивизий вермахта. И как избежать больших потерь, если учитывать, что фашистская Германия вероломно вначале обрушила 190 дивизий на СССР, нарушив при этом заключенный пакт о ненападении между нашими государствами. И в дальнейшем, из всех воинских формирований Германии, больше 50% воевало против нас. За все годы войны – это около 20 миллионов человек, в том числе 3 миллиона из стран-сателлитов.

При этом, нельзя не учитывать, сколь неблагоприятным для СССР был начальный период. Что обуславливалось целым комплексом причин объективного и субъективного порядка. Выделим некоторые из них.

Внезапность нападения. Да, была разведка, были сообщения разного рода, но гитлеровская разведка и пропагандистская машина, дипломатия все делали, чтобы скрыть планы вероломного нападения. Внезапность и скрытность нападения была отработана на странах Чехословакии, Польши, против Франции, Бельгии, Дании. Гитлер скрывал планы нападения на СССР даже от ближайших сподвижников. Так, на совещании в январе 1941 года с Муссолини, главным фашистом Италии, когда полным ходом шла подготовка к войне с СССР, Гитлер не только не проинформировал своего друга и соратника, но даже заявил: «До тех пор, пока жив Сталин, являющийся умным и осторожным, не угрожает никакая опасность».

Явная недостаточность экономических и технических мощностей СССР. Стране пришлось создавать военную промышленность фактически с нуля. Но исторически, несмотря на сверхмобилизацию, времени для перевооружения армии новой техникой и оружием не хватило. Хотя сделано было и совершен огромный прорыв на этом направлении. В стране за две с половиной пятилетки были построены тысячи новых заводов и фабрик. Уже к 1931 году были созданы основные отрасли, выпускающие военную технику и оружие. Но лучшие образцы оружия и техники были созданы только к концу 30-х годов, и времени для налаживания их массового перепроизводства не хватало по вполне объективным причинам.

Начальное превосходство фашизма объяснялось и тем, что на него работала «странная политика Запада», а потом и ресурсы Европы. Как отмечают исследователи, из Франции только за два года оккупации было угнано 5 тысяч паровозов и 250 тысяч вагонов. В 1941 году из ее оккупированной части было вывезено 4,9 миллионов тонн черных металлов, или 73% их годового производства. В 1940 году гитлеровцы забрали почти все вооружение: 6 норвежских, 12 английских, 18 голландских, 22 бельгийских и 92 французских дивизий. Во Франции было захвачено 3 тысячи самолетов и около 5 тысяч танков (включая транспортеры для боеприпасов). За счет французских и других трофейных автомашин вермахт оснастил более 90 дивизий.

Вермахт имел опыт ведения современной войны, тогда как Вооруженные Силы СССР участвовали только в локальных боевых действиях. Трагически сказалась и кадровая политика, когда были репрессированы десятки тысяч лучшего командного состава. Из-за нехватки опытных кадров, целый ряд соединений, боевых частей и подразделений возглавляли командиры без необходимого опыта управления.

Тем не менее, СССР победил. И победы в столь масштабных и жестоких по конечным целям войнах, против технически оснащенного и обученного врага, какой была германская военная машина, добываются не благодаря некому чуду. Победа не могла состояться, если бы фронт не имел необходимого оружия и боевой техники, продовольствия и одежды. Одно их чудес – в кратчайшие сроки была организована перестройка промышленности и сельского хозяйства на военный лад. Эта победа раскрыла те огромные ресурсы, которые были заложены в его экономическом, социальном-политическом, военном и духовном потенциалах. Для врага везде был на нашей территории фронт, даже в тылу люди работали почти круглосуточно. Хотя казалось, – и на это рассчитывал фашизм, – справиться с задачей такого уровня сложности было невозможно. И оснований этому было предостаточно. Вероломно напав на СССР, гитлеровцы оккупировали часть территории, на которой производилось одна треть валовой продукции всей страны, в том числе: 71% чугуна, 60% стали. В этих районах находилось 47% посевных площадей. К тому же, ко времени нападения военно-экономические ресурсы врага (на него работала уже промышленность немалой части Европы) были примерно в 1,5-2 раза больше, чем в СССР. Но, имея в целом в 3-4 раза меньше стали, в 3-3,5 раза угля, Советский Союз в то же время создал в 2 раза больше вооружения и боевой техники, чем фашистская Германия. Здесь проявился уже поистине массовый подвиг и тружеников тыла и всех тех, кто сумел волей и умом организовать в глубоком тылу военное производство.

Огромным ресурсом Победы стали достижения СССР в области образования и науки. Наука оказалась способной разработать лучшие в мире танки и самолеты, новейшие системы оружия, то система образования и воспитания подготовила кадры армии и промышленности, способные овладеть сложнейшими машинами и технологиями войны и труда. В деле достижения Победы свою большую роль сыграла актив-

ная дипломатическая деятельность государства, разоблачение перед всем миром истинного лика фашизма.

Победа состоялась и потому, что в СССР было достигнуто достаточное для разгрома врага морально-политическое единство в обществе. И не случайно, по признанию главарей фашизма, главным преимуществом Советов в войне была «сила их идей». Это стало одной из главных причин массового героизма. Так, за период войны было произведено 10900 награждений частей и соединений, произведено около 13 миллионов награждений орденами и медалями, а более 11 тысяч человек стали Героями Советского Союза – представители более 100 национальностей и народностей.

Нельзя не учитывать роли и значения в деле мобилизации воинов армии и флота, всего населения достаточно целеустремленной идеологической работы. В стране выпускалась и распространялась огромными тиражами различная пропагандистская литература, издавались директивы и аналитические материалы по проблемам политического и патриотического воспитания. К этой работе были привлечены тысячи и тысячи пропагандистов, деятели литературы и искусства, чьи публикации и выступления были подчинены созданию духовного настроя на преодоление лишений войны и формирование веры в Победу.

Из всего выше сказанного напрашивается общий вывод: такие Победы могут состояться только в силу закономерного хода событий. И здесь, думается, пора, наконец, понять, что история нашей страны – это единая история, и во все времена она сопрягалась с войной за независимость и обеспечение ее безопасности. Так, согласно данных науки, с 14-го по 20-й век, за 525 лет у России 329 лет пришлось на военные годы. И мир по-прежнему остается беспокойным. Так, после Второй мировой войны, в каждое последующее 10-летие войн совершается больше, чем в предыдущее. На повестку дня мировой истории все чаще выходят темы о «сверхчеловеках», «сверхдержавках». Это что, «новый фашизм» XXI века или нечто другое?

Иными словами, в мире всегда шла борьба, – а силу известных обстоятельств она только усложняется, – за пересмотр исторических локальных и геополитических приоритетов в мире. Закономерно (в силу занимаемого места в центре Земли, огромных природных богатств в условиях их ограниченности в мире), что в этих войнах – прямо или косвенно – свое место отводится России. И оснований для военных тревог у страны будет меньше, если люди сделают разумные выводы из уроков Великой Победы и сохранят ее свет и идеалы. То есть, все то, что объединяет людей и народы. В ряду главных уроков – урок единства и патриотизма. Когда народы вместе – им все по плечу. В условиях, когда многие идеалы усиленно развеиваются, именно патриотическое воспитание, формирование чувства дружбы между народами, ответственности за судьбу страны и может стать той духовной базой для успешного решения встающих перед страной задач. Применительно к педагогическим вузам, все более актуальным и значимым становится проведение в учебном процессе идеи, что история страны дается людям вместе с их судьбой и жизнь страны во многом зависит от того, как граждане относятся к ее истории. В

определенной мере, если люди утрачивают чувство гордости за историю страны (при помощи «кого-то» или по собственному недопониманию), они утрачивают возможности выстраивать свою судьбу.

Один из главных уроков Великой Победы – урок бдительности. Здесь уместно сослаться на размышления выдающегося китайского мыслителя прошлого Сунь-Цзы: «Правило ведения войны заключается в том, чтобы не полагаться на то, что противник не придет, а полагаться на то, с чем я его могу встретить; не полагаться на то, что он не нападет, а полагаться на то, что я сделаю нападение на себя невозможным для него». Мудрые слова. Опыт минувшей войны учит, что чудес в войнах не бывает, если к сотворению того или иного чуда не готова экономика страны, армия не вооружена необходимым оружием и техникой, не обучена к ведению современной военной защиты государства, если народ и воины не несут в себе духовно-нравственных чувств патриотизма.

И еще об одном уроке. Неумная критика прошлого, как показывает исторический опыт самых разных государств и цивилизаций, негативным образом сказывается не только на национальном самочувствии, но и на национальных интересах государства. Ведь история человечества никогда последовательной не была и вряд ли будет такой в отдаленном будущем.

Соответственно, в процессе обучения и воспитания школьников и студентов важнее всесторонне раскрывать причины Победы над врагом, перед которым склонили колени вся Европа, и не только она. Как важно поднимать смысл и значимость подвига тех, кто его совершил. Ведь наше непростое время требует не просто призывов, а решений и действий, основанных на высших исторических примерах поколений.

Список литературы

1. Вторая мировая война. Итоги и уроки. – М.: Воениздат, 1985.
2. Величие подвига советского народа: Зарубежные отклики и высказывания 1941-1945 годов о Великой Отечественной войне /Сост. А.И. Бабин, М.М. Кирьян, Г.И. Коротков, А.С. Якушевский. – М.: Междунар. отношения, 1985.
3. Мельников Д., Черная Л. Преступник номер 1. Нацистский режим и его фюрер. – М.: Изд-во АПН, 1981.
4. Соловьев Б.Г. Внезапность нападения – оружие агрессии. – М.: Изд-во «Юрлитформ», 2002.
5. Социология Великой Победы. – М.: РИЦ ИСПИ РАН, 2005.

ИНСТИТУТЫ СЕМЬИ И БРАКА В СТАНОВЛЕНИИ ЧЕЛОВЕКА И РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА

А.А. Казарова
г. Ставрополь

Семейно-брачные отношения представляют собой интерес для исследования, поскольку семья является одним из пяти фундаментальных ин-

ституты общества, придающим ему стабильность и способность восполнять население в каждом следующем поколении. Одновременно семья выступает малой группой – самой сплоченной и стабильной ячейкой общества. На протяжении своей жизни человек входит в состав множества самых разных групп – в группу сверстников или друзей, школьный класс, трудовой коллектив, спортивную команду – но лишь семья остается той группой, которую он никогда не покидает.

В ходе культурно-исторического развития изменялась не только форма семейно-брачных отношений, но и само содержание этих отношений, в частности, между мужем и женой. Рассмотрение причин возникновения тех или иных форм брака представляет интерес для культурно – исторического анализа, рассмотрения причин кризиса семьи в настоящее время.

Семья – это сложное социокультурное явление. Специфика и уникальность ее состоит в том, 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. В структуре семьи можно условно 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.

Только совокупность названных связей в их единстве создает семью как особое социальное явление, ибо не может считаться семьей естественная близость мужчины и женщины, не закрепленная в правовом отношении и не связанная общностью быта и воспитания детей, поскольку это не что иное, как сожительство. Экономическое сотрудничество и взаимопомощь близких людей, если они не основаны на узах брака и родства, также не являются элементом семейных отношений, а только деловым партнерством. И, наконец, духовная общность мужчины и женщины ограничивается дружбой, если отношения между ними не принимают свойственную семье форму развития.

Как видим, только совокупность названных отношений в рамках единого целого представляет собой семью. Отношения эти очень разнородны, противоречивы, а порой и не совместимы, поскольку выражают духовное и материальное, возвышенное и будничное. В силу этого семья как сложное социокультурное явление включает в себе как факторы развития, так и источники противоречий, конфликтов, кризисов. В то же время, чем полнее реализуется в семейном союзе совокупность разнородных отношений, чем теснее их взаимосвязь, тем прочнее семья. Всякое же ослабление, свертывание, выпадение одной из подсистем целостного комплекса связей отрицательно сказывается на устойчивости семьи, делает ее более уязвимой для разрушительных тенденций.

Семья – это основанное на браке или кровном родстве объединение людей, связанных общностью быта и взаимной ответственностью. Являясь необходимым компонентом социальной структуры любого общества и выполняя множественные социальные функции, семья играет важную роль в общественном развитии. “Общественные порядки, – подчеркивал Ф. Энгельс, – при которых живут люди определенной исторической эпохи и определенной страны, обуславливаются... степенью развития, с одной стороны – труда, с другой – семьи”. Через семью сменяются поколения людей, в ней человек рождается, через нее продолжается род. В семье происходит первичная социализация и воспитание детей, а также в значительной части реализуется обязанность заботиться о старых и нетрудоспособных членах общества. Семья является также ячейкой организации быта и важной потребительской единицей.

Понятие семья не следует путать с понятием брак. Брак – это исторически меняющаяся социальная форма отношений между женщиной и мужчиной, посредством которой общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь и устанавливает их супружеские и родственные права и обязанности. Но семья, как правило, представляет более сложную систему отношений, чем брак, поскольку она может объединять не только супругов, но и их детей, а также других родственников. Поэтому семью следует рассматривать не просто как брачную группу, но как социальный институт, то есть систему связей, взаимодействий и отношений индивидов, выполняющих функции воспроизводства человеческого рода и регулирующих все связи, взаимодействия и отношения на основе определенных ценностей и норм, подверженных обширному социальному контролю через систему позитивных и негативных санкций.

Сущность семьи отражается в ее функциях, в структуре и в ролевом поведении ее членов. Функции семьи – это способы проявления ее активности; жизнедеятельности всей семьи и отдельных ее членов. Во всех обществах семья выполняла основные функции:

- воспроизводства населения (физическое и духовно-нравственное воспроизводство человека в семье);

- воспитательная функция – социализация молодого поколения, поддержания культурного воспроизводства общества;

- хозяйственно-бытовая функция – поддержание физического здоровья членов общества, уход за детьми и престарелыми членами семьи;

- экономическая – получение материальных средств одних членов семьи для других, экономическая поддержка несовершеннолетних и нетрудоспособных членов общества;

- духовного общения – развитие личностей членов семьи, духовное взаимообогащение;

- социально-статусная – предоставление определенного статуса членам семьи, воспроизводство социальной структуры;

- досуговая – организация рационального досуга, взаимообогащение интересов;

эмоциональная – получение психологической защиты, эмоциональной поддержки, эмоциональная стабилизация индивидов и их психологическая терапия;

Эти функции в том или ином виде и объеме имеют место в семьях, в каждой семье их соотношение различно.

Таким образом, семья как ячейка общества является неотделимой составной частью общества. И жизнь общества характеризуется теми же духовными и материальными процессами, как и жизнь семьи. Чем выше культура семьи, следовательно, тем выше культура всего общества. Семья – это один из механизмов самоорганизации общества, с работой которого связано утверждение целого ряда общечеловеческих ценностей.

Список литературы

1. Добренков В. И., Кравченко. А. И. Социальные институты и процессы. М.: МГУ, 2000 г.
2. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. – СПб.: Петрополис. – 1998.
3. Гергишанов Т. О культуре семейных отношений; Подготовка школьников к семейной жизни // Воспитание школьников.- 1996.- №1.- С.47–49.
4. Ковалевский М. М. Очерк происхождения и развития семьи и собственности. Под редакцией М О. Косвена. – М.: Соцэкгиз 1939.
5. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. – М.: Прогресс, 1991. – 297 с.

ФЕНОМЕН РЕЛИГИИ: СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОСМЫСЛЕНИЯ

***Н.А. Колпакова,
г. Ставрополь***

В современном мире существует весьма большое число различных религий, их направлений и течений, деноминаций, сект, племенных культов. Они сильно отличаются, друг от друга по месту и условиям своего возникновения, своим догматическим, культовым и организационным особенностям, по численности сторонников и широте распространения. Достаточно сложный конфессиональный состав населения характерен не только для мира в целом, но и для большинства отдельных стран [2;5].

Религиозная структура населения оказывает очень большое влияние на многие стороны жизни страны. Это влияние чувствуется сильнее всего в духовной культуре, общественном и семейном быте, но также и в материальной культуре, традиционных хозяйственных занятиях, политической ориентации, образовании и т.д. Поэтому при достаточно глубоком изучении какой-либо страны непременно исследуется и религиозная структура ее населения [4].

Термин «религия» полисемантичен, он может пониматься как в широком, так и в узком смысле. Под религией в широком смысле этого сло-

ва понимается важнейший и наивысший элемент духовной культуры человека, выражающий его отношение к божественному, его веру в единого Бога (монотеизм) или несколько божеств (политеизм). Религия в узком смысле слова (конкретная религия) – это своего рода социальный организм, имеющий общее происхождение, характеризующийся определенной догматической, культовой, организационной спецификой и не сводимый к более крупным организмам подобного же характера.

В этих условиях резко повышается актуальность и значимость национальных культурных установок, ценностно-символических аспектов бытия национальных социумов, специфических особенностей конкретных этносов.

Особый интерес представляет Северо-Кавказский регион, в котором сосредоточены многочисленные этносы, обладающие древними культурными традициями. Достаточно сказать, что в данном регионе проживают более 50 автономных народов, многочисленные группы некоренного населения, множество транзитивных этнокультурных объединений, попавших сюда в результате миграционных процессов последних десятилетий [3]. Сегодня Кавказ – это сложная система множества мощных культур, каждая из которых характеризуется собственной национальной идеей, своеобразной иерархией этнокультурных ценностей, сложной знаково-символической когнитивно-культурной системой [1].

Основных религий сравнительно немного, это: христианство, ислам, буддизм, иудаизм, мандеизм, зороастризм, йезидизм, индуизм, джайнизм, сикхизм, конфуцианство, даосизм, синтоизм, а также несколько так называемых новых религий, возникших, в отличие от перечисленных, сравнительно недавно – в XIX – XX вв. (бахаизм и др.).

Для второго иерархического уровня можно предложить термин «направления». Это крупные, достаточно давно образовавшиеся, имеющие свою четкую специфику ветви основных религий. Так, в христианстве выделяются пять направлений: православие, католицизм, протестантизм, монофизитство, несторианство. В исламе имеются три направления: суннизм, шиизм, хариджизм. Три направления есть и в буддизме: тхеравада, махаяна, ваджраяна. Индуизм также подразделяется на три основных направления: вишнуизм, шиваизм, шактизм [5].

Третий иерархический уровень назовем «течениями». Следует, впрочем, отметить, что далеко не все направления имеют четко обособленные подразделения. Так, католическое направление христианства на течения, на наш взгляд, не делится (униатство). Протестантизм же объединяет очень большое число течений: англиканство, лютеранство, кальвинизм, баптизм, адвентизм, реставрационизм, методизм, перфекционизм, пятидесятничество, сальвационизм и др.

Если направление объединяет группы, не очень сильно различающиеся между собой, то их тоже лучше называть не течениями, а деноминациями (конфессиями, вероисповеданиями).

Конфессия от латинского *confessio* (вероисповедание). С возникновением различных течений протестантизма конфессиями стали назы-

вать религиозные общины (церкви), связанные общностью вероучения, (Современный энциклопедический словарь) Конфессия – то же, что вероисповедание. II прил. конфессиональный, -ая, -ое. (Толковый словарь русского языка С.И.Ожегов).

Религия, утверждают многие ее исследователи, это то, что делает человеческую жизнь осмысленной, наполняет ее важнейшими компонентами значений. По определению американского социолога Р. Беллы, «религия есть символическая система для восприятия целостности мира и обеспечения контакта индивида с миром как единым целым, в котором жизнь и действия имеют определенные конечные значения».

Список литературы

1. Гаджиев К.С. Геополитика Кавказа. – М., 2003
2. Добаев И.П. Исламский фактор в этнополитических процессах на Северном Кавказе//Известия ВУЗов. Северо-Кавказский регион. 1998. № 2.
3. Пути мира на Северном Кавказе. Независимый экспертный доклад под ред. В.Тишкова. М., Инст-т этнологии и антропологии РАН. 1999
4. Религиозные организации России (Справочник). М., 1994.
5. Христианство. Энциклопедический словарь в 3 томах. Тт. 1 – 3. М., 1993 – 1995.

РЕЛИГИЯ В СИСТЕМЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ

***В.А. Маяцкая
г.Ставрополь***

Изучение сложившейся в настоящее время социально-экономической и образовательной политики в России позволяет констатировать факты усиливающегося отчуждения личности от трудовой, творческой деятельности. Также очевидно отчуждение образования от личности, духовности, общечеловеческих ценностей, подлинной культуры и науки. Общество пронизано недоверием к власти, безысходностью к настоящему и будущему своей семьи и как следствие этого жестокость, пьянство, наркомания и другие негативные проявления. Изучение места религии в системе духовных ценностей современной Российской интеллигенции представляет как научный, философско-социологический, так и практически-политический интерес.

Анализ идейно-мировоззренческих установок современной российской интеллигенции показывает, что ее отношение к религии церкви, в понимании социальной и духовно-нравственной сущности религиозного феномена произошли серьезные изменения [1].

Среди естественно-научной интеллигенции начинает утверждаться и популяризироваться тип мировоззренческой ориентации, стремящейся соединить науку и религию воедино, сочетать научную картину мира с религиозным чувством, рационально – логический подход к действи-

тельности с религиозно-ценностным. Это происходит в силу противоречия принципов гуманизма и нравственности с достижениями человеческого интеллекта в научно-техническом процессе.

Среди художественной интеллигенции – писателей, поэтов, художников, артистов – особенно много людей являются верующими, либо положительно относящихся к религии. Среди множества аспектов данного явления, хотелось бы выделить следующее: какие же ценности находит Российская творческая интеллигенция в религии?

Кирилл Лавров, известный актёр, заявлял: “ Мы должны признать, что наша культурная политика, целью которой является воспитание духовности, твёрдых нравственных основ жизни, не привела к укреплению в народе нравственности. А такая культурная политика, по меньшей мере, бесплодна. И в этом смысле мы должны решительнее пересматривать наши отношение к религии. В великом деле нравственного возрождения народа, религия – союзник, а не противник”[4].

Всё чаще из уст представителей художественной интеллигенции звучат слова о том, что нравственное выздоровление Российского общества не возможно без привлечения религиозных нравственных ценностей. Из сознания Российского общества исчезли некоторые важнейшие из них. Многие считают, что это произошло вследствие распространения на Руси массового атеизма, антирелигиозного воспитания населения. Народ отучили верить в Бога, пытались искоренить религию в обществе, где она в значительной мере была духовной основой жизни. И как результат – нравственная деградация.

Основная идея всех этих рассуждений сводится к тому, что атеизм, связанный с отрицанием принципов религиозной морали, в частности христианских ценностей, не может быть основой нравственного поведения. Атеизм и материализм, как показал опыт развития советского общества, не несут в себе позитивного нравственного заряда, истинной духовности. Мысль о том, что именно религия, а не материализм и атеизм являются основой духовности – одна из центральных идей многих современных представителей творческой интеллигенции. Нельзя не согласиться с тем, что религиозная проповедь способна в ряде случаев стать своего рода катализатором совести, напоминая об общечеловеческих нормах морали, о милосердии, грехе, покаянии и т.д.

В тоже время ряд писателей, публицистов полагают, что не следует впадать в очередную эйфорию и преувеличивать возможность религии в деле воспитания людей, представлять её в качестве универсального средства для решения нравственных проблем. Современное «религиозное возрождения» – весьма противоречивое явление духовной жизни Российского общества. Писатели и публицисты отмечают зачастую поверхностный характер поворота людей к религии. Нередко он диктуется не глубинными душевными порывами, а причинами, лежащими в религиозной сфере.

В связи с этим Л. Каверин пишет: «У нас многие просто рванулись к Богу. Многие, увы, из моды, не душой, а жестом, не в помыслах, а

лишь в подлинном поверху крестике, что хуже неверия, поскольку вера интимнее любви» [2].

Появляется уверенность, что насильственное навязывание религии, как и в прошлом атеизма, является посягательством на свободу совести, особенно у подрастающего поколения ставиться вопрос: «Не будут ли в будущем воспринимать в школе «белой вороной» подростка-атеиста, не скрывающего своих взглядов?»

Определенная часть научной, научно-технической и художественной интеллигенции широко пропагандирует мнение о том, что православие может стать идеологией, которая будет способствовать не только нравственному, но и национальному и государственному возрождению и спасению России. М. Устинов например отрицательно оценивает российский закон о свободе вероисповеданий, считая, что он являет собой «узаконение бессовестности», ведет к разрушению православной веры и русской государственности. Уравнивая все вероисповедания, закон якобы «игнорирует ту реальность, что русское государство в течение тысячелетий крепилась устоями православия и разваливается без их опоры вот уже три четверти века», другими словами происходит непомерное возвеличение «русской идеи», при этом не редко провозглашается мессианская роль православия [4].

Процесс обращения современной интеллигенции к религии привлекает внимание и людей церковных. Доктор богословия, профессор московской духовной академии И.И. Осипов выступая на страницах «Литература России», отмечал, что среди тех, то считает себя православным, имеет место «безразличием к догматическому и нравственному учению». Церковь превращается в религиозное объединение разномыслящих и равнодушных к истине Христовой людей. «Наш православный народ плохо знает свою веру, легко подвержен суеверием и маловерием, заражён язычеством» [3].

Все это говорит о необходимости взвешенного отношения к так называемому «религиозному возрождению» России, которая будет приметным явлением в жизни общества, в то же время во многих случаях выступает лишь модным движением. Поэтому следует реалистично оценить возможности религии и церкви в деле нравственного возрождения общества.

Таким образом, изучение различных типов мировоззренческих ориентации представителей разных групп интеллигенции по отношению к религии показывает, что они отражают их неудовлетворительность, беспокойство, растерянность и непонимание происходящих событий, нравственные и мировоззренческие искания, социальные и политические ожидания. В этих мировоззренческих ориентациях религия предстает, как весьма сложный и многообразный духовно-идеологический феномен, способный якобы разрешить экзистенциальные и смысло-жизненные противоречия современного человека, стать надежной основой цельного мировоззрения, приводящего к гармонии разума и чувства, веры и интеллекта; явиться гарантом ис-

тинной духовности, нравственного возрождения личности, живительным источником национального самосознания, национальной культуры, и менталитета, стать мощной опорой складывающейся новой российской государственности.

Список литературы:

1. Девятова С.В. Современное христианство и наука- М.- 1994.
2. Л. Каверин Христианская культура // Знамя.- 1999.- № 10.
3. Осипов И.И. Религия в системе культуры // Литературная Россия.- 1990.- № 12.
4. Филимонов Э.Г., Элбакян Е.С. Религия в системе духовных ценностей российской интеллигенции // Кентавр.- 1993.- № 5

ПОЛИТИКА НАДЗОРА В ПЕЧАТИ СЕРЕДИНЫ XIX В. В РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ

***П.Г. Немашкалов
г. Ставрополь***

В первой половине XIX века роль губернского правления в общей системе органов управления губернией была значительной. В её функции включалось исполнительное, полицейское и распорядительное учреждение: им обнародовалось и объявлялось в подчиненных областях законы, указы, учреждения, повеления и приказания императора, Сената и прочих государственных учреждений [12: 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 этого имело 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» [12: 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 имело довольно низкий уровень образования. Это не могло не отразиться и на работе местных учреждений.

Не изменилась ситуация, согласно мнения 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». В период реформ Алексан-

дра II компетенция губернаторов несколько сузилась: они потеряли право «ревизии» судебных дел, в их ведение не попал ряд учреждений, созданных в 60-х годах XIX века (контрольные палаты, губернские акцизные управления и т.д.), однако за губернатором сохранилась основная власть в губернии. Он являлся председателем различных совещательных учреждений: присутствий, комитетов, комиссий [9: 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» [6: 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 [6: 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 трех уровневая система контроля прессы.

Открытие книжных лавок, как наиболее удобных для полицейских осмотров, «разрешаемо было в большей мере, чем, например, типографий, литографий, словолитен и металлографии, надзор за которыми требует особой бдительности и специально предназначенных для сего лиц» [6: 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 полною гражданскою правоспособностью, так же нужно было иметь поручительство известных местных обывателей о благонадежности, но самое главное, что разрешение «должно быть принимаемо 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) [3]; затем канцелярия гражданского губернатора отправляла запрос в политстмейстерство о проверке гражданской правоспособности (от ответа зависел вопрос открытия заведения); затем выписывалось свидетельство в канцелярии, а выдавалось в полицейском участке, где его обладатель оставлял рас-

писку о получении его, и что ознакомлен с правилами о печати и обязуется их соблюдать [5: 17].

Проверка типографий и литографий на предмет соблюдения правил о печати производилась периодически (не менее четырех раз в год) и могла быть внезапной, практически в любое время [4: 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 [7]. В 1886 году в г. Ставрополе без указания с чьего разрешения, когда и в какой типографии проводился оттиск, была напечатана брошюра «Список обывателям губернского города Ставрополя, кои на основании Высочайше утвержденного 16 июня 1870 года Городского Положения, имеют право голоса на городских выборах на четырехлетие с 1886 года». По этому делу в мировой суд были привлечены к ответу секретарем ставропольского Губернского Правления Крамаровским (исполняющего обязанности смотрителя за деятельностью типографий в Ставропольской губернии), держатели типографий Матвей Ткачев и Иван Наумов. Последний был оштрафован на 5 руб. серебром, а Ткачев оправдан [7: 3].

В 1865 году МВД издало особые правила и формы для ведения денежной отчетности по типографским суммам [18]. Вскоре изданы правила единства касс, введенных повсеместно, которыми был установлен особый порядок ведения бухгалтерских книг и форм счетоводства [17]. 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 с 1 января 1876 года, согласно которых все губернские типографии вводили: билетную книгу, две книги заказов, книгу типографского имущества, материалов, записи рабочими своих работ и приходно-расходную книгу.

Означенные книги учета представлялись на ревизию по истечении каждого отчетного года, которые до 1866 года выдавались им 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: книгу о количестве напечатанных и израсходованных экземпляров; 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 и середины 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 сфере печати необходимо указать на то, что её специфика в отдельном регионе была обусловлена общественно-политическим, культурным и экономическим уровнем развития региона.

Печатное дело появилось позже нежели в столицах и развивалось медленнее, но от этого контроль не был слабее. Как справедливо отмечал исследователь развития издательского дела А.В. Блюм, что «именно по отношению к провинции царизм проводил наиболее жесткую политику» [1: 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 изданиях «Губернских ведомостей». За последующее десятилетие они появились практически во всех регионах страны и являлись единственным изданием, доходившим до массового читателя. Инструкция губернаторам от 1853 года гласила, что они должны «устремлять свое внимание на дух и нравственное направление во всех сословиях, устранять всякий повод к ложным понятиям, превратным толкованиям и гибельному лжеумудорствования» [10: 221-222]. Газета выпускалась при губернских правлениях и создавалась по единому образцу.

Для издания губернских ведомостей был учрежден при губернском правлении особый газетный стол, управляемый редактором и находящийся в ведении одного из членов правления [13]. Ответственность по официальным статьям возлагалась на Вице-губернатора. Цензирование неофициальной части начальникам губерний было предоставле-

но 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 [13: 881]. 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. Непонимание характера газеты обнаруживалось приданием к заглавию неофициальной части ведомостей особого названия, с наименованием газетою земских и думских дел. С 1864 года в результате настоячивых ходатайств «для более точного и подробного ознакомления местного населения с хозяйственными вопросами городского управления, сведений о мерах, принимаемых Думами, вызовы во всеобщее сведение» [6: 19] министерством внутренних дел разрешено городским Думам С.-Петербургской, Московской, Одесской и Ростовской выпускать периодические издания – Известия или Ведомости.

В частных изданиях допускалось обнаружение 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 правительственных и административных мероприятий. Предоставляемая им в этом отношении свобода не должна была иметь место в губернских ведомостях.

Давая оценку книжному делу XIX века выделяют «ведомственность провинциального книгоиздательства». Однако, для большинства ведомств книгоиздательская деятельность не была функциональной, скорее сопутствующей. Ими издавались различные отчеты, программы, планы, то, что должно было фиксировать их основную деятельность. Самым крупным издателем провинции, согласно исследованиям Слуцкого А.И., являлись губернские статистические комитеты, но его издания представляли не столько служебный, а скорее научный и историко-культурный интерес. Характер книгоиздательства, типология и структура изданий, редактирование и сбор материалов, механизм распространения ведомственных изданий типичны и одинаковы для всей провинциальной России, и поэтому всякая возможность их анализа дает возможность говорить о процессах, характеризующих провинциальное книжное дело России второй половины XIX века в целом [15: 21].

Исследователь провинциальных изданий Литвак Б.Г. указывал, что изначально комитетам были предписаны функции «собираения из всех

губерний и разных подчиненных МВД мест сколь можно полных и обстоятельных сведений» [11: 123], но с годами все больше сводилась к научной деятельности. Этому процессу способствовала консолидация местной интеллигенции вокруг статистических комитетов с конца 30-х – начала 40-х годов, они становятся центрами научного и краеведческого изучения региона [15: 26]. Согласно положению о статистических комитетах от 1860 года работа их включала обязательные и необязательные функции. К первой категории относились:

- 1) ежегодное составление обзора губернии (области), который прилагался к отчету губернатора;
- 2) сбор точных статистических сведений, их проверка и обработка;
- 3) составление статистических таблиц.

Помимо этого комитетам рекомендовалось заниматься составлением подробных монографических описаний губерний, отдельных её частей «в отношении топографическом, историческом, промышленном, торговом, сельскохозяйственном и прочем, а кроме того, заботиться о публикации своих трудов либо в губернских (областных) ведомостях, либо в памятных книжках и отдельных монографиях» [14]. Эти рекомендации составляли необязательную функцию. В циркуляре от 8 апреля 1861 года министр внутренних дел С. Ланской указывал на то, какую: «существенную пользу, могло бы принести печатание всякого рода обработанных статей и даже мелких заметок о состоянии губернии и отдельных её местностей в двух органах, указанных для этого законом и правительством: в губернских (областных) ведомостях и памятных книжках, издаваемых статистическим комитетом. Неофициальный отдел «Губернских ведомостей» предназначен по закону именно для сведений этого рода, поэтому и возложение обязанностей редактора неофициальной части губернских ведомостей и редактора трудов статистического комитета на одно и то же лицо было бы в высшей степени полезно для дела» [16: 13].

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; наблюдать за изменениями, происходящими в губернии или области год за годом, на протяжении более чем 60 лет (с середины XIX в. до 1917 г. включительно).

Во многих губерниях и областях они становились первыми и затем на долгие годы самыми значительными местными изданиями. Периодичность издания зависела от финансовых возможностей статистических комитетов, оно могло быть ежегодным или через каждые два-три года. Для многих территорий окраины России появилась возможность официально и планомерно заниматься изучением края, появился и печатный орган, где материалы изучения могли быть опубликованы. Подготовкой к печати и редактированием всех материалов занимался непосредственно

редственно член-секретарь статистического комитета, он же и отвечал за достоверность информации. На издания с самого начала начали помещаться материалы исследовательского характера, что привело к разрушению предложенной центром типологии издания. Центральный статистический комитет проявлял лояльность по возникшей проблеме, однако указывал на то, чтобы «скудные средства комитета были употреблены преимущественно печатанием трудов, имеющих более близкое отношение к статистике края» [8].

Заметную роль в развитии провинциального издательского дела занимают структуры управления губерний и областей. Отданное им право на разрешение открытия частных типографий давало возможность искусственного сдерживания рассматриваемого процесса. Частные типографии были подвержены условиям конкуренции на заказы со стороны правительственных учреждений и общественных объединений, количественное число сильно влияло на уровень развития издательского дела. Для отдельных регионов России этот показатель сильно отличался. Если книгоиздательский бум в центральных территориях российской провинции приходится на 60-70-е годы XIX века, то на Северном Кавказе процесс подъема качественного и количественного книгоиздания протекает в 1880-1890-е годы.

Российская провинция, переживая с опозданием от столичной прессы процессы развития издательского дела. Отличительной чертой заведений печати от столичных являлось сочетание издательских и типографских функций. Цензурный гнет в провинции был сильнее в добавок к производству властей, которые старались сохранять традиционный уклад жизни.

Правительство использовало провинциальную печать для слияния разных народностей с русскими жителями краёв и распространения русского языка, ограничивая выпуск печатной продукции на местных наречиях.

Список литературы

1. Блюм А.В. Местная книга и цензура в дореволюционной России (1748-1866). Автореферат на соискание ученой степени канд. филос. наук. – М., 1966.
2. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Ед.хр. 447.
3. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Ед.хр. 1208; Ф. 101. Оп. 4. Ед.хр. 535.
4. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Ед.хр. 1537.
5. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Ед.хр. 2043.
6. ГАУ ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Ед.хр. 447.
7. ГАУ ГАСК. Ф. 87. Оп. 1. Ед.хр. 1078.
8. ГАУ РГИА. Ф. 1290. Оп. 2. Д. 45.
9. Ерошкин Н.П. История государственных учреждений дореволюционной России. – 4-е Изд. – М., 1997.
10. Ерошкин Н.П. Очерки истории государственных учреждений дореволюционной России. – М., 1960.
11. Литвак Б.Г. Очерки источниковедения массовой документации XIX – начала XX в. – М., 1979.

12. О должности наместнического или губернского правления // Российское законодательство XI–XX вв. Т.5. М., 1987. С.184.
13. Полное собрание законов Российской империи. 2-е собр. Т. 25. № 853. – СПб., 1857.
14. Полное собрание законов Российской империи. 2-е собр. Т. 35. Отд. 2. Ст. 36453. – СПб., 1860.
15. Селиванова Н.А., Слуцкий А.И. Издательская деятельность губернских и областных статистических комитетов Северного Кавказа (1868-1917 гг.) // Книжное дело на Северном Кавказе: история и современность. Вып. 1. Сб. ст. / КГУКИ. – Краснодар, 2003.
16. Собрание А.С. Статистика вообще на Северном Кавказе и в Ставропольской губернии в частности. Её задачи и организация // Сборник сведений о Северном Кавказе. – Ставрополь, 1906.
17. Циркуляр МВД от 17 декабря 1865 г. № 205 // Сборник циркуляров начальникам губерний по делам печати. – СПб., 1870.
18. Циркуляр МВД от 8 апреля 1865 г. № 41 // Сборник циркуляров начальникам губерний по делам печати. – СПб., 1870.

ДЕТСКАЯ И ЮНОШЕСКАЯ СУБКУЛЬТУРА В РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

***А.С. Нестеров**
г. Ставрополь*

Человечество вошло в третье тысячелетие. Современный этап развития характеризует глобальную трансформацию общества и человека. В единое общецивилизационное пространство вовлекаются государства и народы, имеющие существенно различающиеся уровни развития. В современном общественном сознании утверждается мысль о том, что человечество находится на переломе, стоит перед необходимостью решать качественно новые задачи экономического, политического, социально-культурного характера. В этих условиях обостряется внимание к антропологической проблеме. Каждое философское или культурологическое течение, детерминируется определенным представлением о человеке. Вышесказанным определяется тот факт, что субкультура детства, феномен детства в начале XXI века становятся одними из актуальных объектов общегуманитарных исследований.

Детская субкультура характеризуется особыми представлениями ребенка о мире, ценностях, складывающихся в культуре и создающихся совместными усилиями детей и взрослых. При осмыслении и анализе субкультуры детства в культурно-историческом контексте выдвинуто предположение, согласно которому особенность детства обуславливается существованием в нем творческой активности. Визуальная картина мира ребенка выражается, прежде всего, в графических и цветовых изображениях; детское представление часто обусловлено его сомнениями и тре-

вогами. В рамках общей проблемы культурологического осмысления культуры детства проведен анализ субкультуры детства, значения которой для развития ребенка заключаются в том, что она представляет собой особое психологическое пространство. Благодаря нему ребенок приобретает «социальную компетентность» в кругу своих сверстников; оно охраняет его от неблагоприятных воздействий культуры взрослых; оно же предоставляет ему возможность для самоутверждения.

В современном обществе существенное влияние на субкультуру детства оказывает аудио- и видео-средства массовой информации. Безграничное господство экрана (как телевизионного, так и компьютерного) вторглось в сферу человеческого существования. Экран для современного ребенка является не столько информатором и источником построения картины мира, сколько ее конструктором. Экранная культура посредством оптических эффектов, «клиповости» и др. трансформирует традиционную детскую картину мира в иную (визуальную) реальность, погружая ребенка в особые, измененные состояния сознания.

Специфическими проявлениями субкультуры детства в России в дошкольном возрасте являются: речевая деятельность ребёнка, обычаи, коллективные игры, атрибутика, предметы собственных ценностей. Субкультуру школьного периода можно дифференцировать тремя периодами: начальные классы (дети 6/7-10/11 лет), среднее звено (дети 11/12-15/16 лет – подростки) и старшее звено (16-18 лет). Это период характеризуется усложнением морально-этических форм взаимодействия в детском коллективе. Прежде всего, начинает появляться разделение по половозрастным характеристикам (мальчики, девочки), что углубляет размежевание интересов, побудительных мотивов, ценностных ориентаций, стиля поведения. Подростковый возраст – время активного качественного перехода от детского состояния к взрослому, преобразование личности – от физиологии до сложных психологических форм самосознания и рефлексии, выстраивание отношений с Миром. В этом возрасте актуализируется проблема антагонизма личности и социальности, что способствует появлению в среде подростков молодёжных групп, организаций, движений различных направлений (с разнообразной мотивацией и целевыми установками), которые, как правило, идут вразрез с общепринятыми социальными порядками – так называемая «молодёжная контркультура» [4;16]. Именно в течение школьного периода, начинают проявляться, наиболее агрессивные черты в детском групповом поведении, начиная, казалось бы с «невинных» шалостей, таких как сбегание с уроков, невыполнение домашнего задания, бойкотированием общения с инакомыслящими сверстниками, и даже выяснение отношений силой, грубым обращением с учителями, негативной реакцией на замечания окружающих взрослых и т. п. Природа субкультуры детей юношеского возраста кроется в социальной и идеологической сфере, выражаемой в протесте против взрослого мира, стремлении к личностной независимости.

Молодёжная субкультура, имеет наиболее полярные проявления своей направленности: от крайних негативно-демонстративных до прагматич-

но-разумных. Среди чреды традиционно установившихся причинно-следственных связей в поведенческом проявлении юношеского “протеста” (отделение от родителей, расширение круга общения и знакомств, переоценка собственных взглядов и представлений, стиля жизни, ценностных ориентиров), можно выделить появление новых факторов воздействия на сознание молодёжи. В России это, прежде всего: влияние средств массовой информации (реклама спиртных напитков, низкопробной киноиндустрии; мультфильмы, демонстрирующие агрессию, обилие политизированных передач, репортажи с места «горячих военных точек» и т.п.). [4;19].

Сегодня развитие личности является сложной проблемой, так как социальные отношения, определяющий её прогресс подчас носят обострённо антиличностный характер

Известный философ Х. Ортега-и-Гассет охарактеризовал XX век веком самодовольных недорослей, что вполне приемлемо и для нашего времени. Стремление к свободомыслию, автономности и самостоятельности взглядов закономерно в социально-историческом опыте человечества, однако, как правило, несет в себе два начала эволюционное и революционное. В первом случае, это процесс роста, развития, обогащения и приращения культурно-гуманистического опыта человечества. Во втором – несёт «разрушение» основ старого и возведения на этой базе принципиально нового. Как правило, этим процессом руководит механизм некой общности, массового сознания, именуемой «сознанием толпы». Таким образом, ценности возрастной культуры формируют образ и стиль жизни детей, характер восприятия ими окружающей действительности, составляют самобытную мотивационную основу их поведения.

Причины подобных явлений, уходят своими корнями в разноплановый уровень влияния культуры на человека, а именно: культура как синоним интеллектуального, нравственного, эстетического, эталон разумного совершенствования человека в ходе его исторической эволюции; культура, как идея прогресса, который разрушающе действует на человека. Такие точки зрения были ещё сформулированы в эпоху Просвещения. Объявив фантомами все ценности культуры, Ж. Руссо проложил дорогу идеям И. Канта, сутью которых было определение иного масштаба ценностей культуры – собственное поведение человека, получение «достоинства счастья», что означало не техническое превосходство человека над природой, а его моральное господство над самим собой. Культура, является по его словам, «деянием», «созиданием через свободу», силой, дисциплинирующей разум.

Сегодня в российском обществе происходит разрыв между культурами поколений. Сократилось количество детских театров и студий, исчезла система Дворцов пионеров, Домов детского творчества, Юношеских спортивных клубов и секций. Вся внеклассная работа выдвигается на уровень дополнительного платного существования, что закономерно сокращает доступность культурных, спортивных и общественных занятий для большинства слоёв населения. Ребёнок больше вре-

мени проводит в «обществе» электронной техники или среди дворовых сверстников, чем с родителями.

Сейчас особо следует обратить внимание на специфический язык общения молодого поколения. Начиная с дошкольного возраста, в речевой среде присутствует специфический компонент речевого сленга. Подобный феномен появляется в субкультуре с одной стороны, как необходимый элемент демонстрации автономности детей от взрослого мира, и, иерархической принадлежности к вхождению в следующую возрастную ступень, с другой. Это подтверждается способностью детей (любой возрастной градации) к подражанию старшим в манере разговора, жаргонных слов, повтор фраз, а также поведения, походки, жестах и т. п. В подобных

х проявлениях прослеживается стремление детей к взрослению и независимости, повышению авторитета среди сверстников. В юношеском возрасте использование жаргонного сленга характеризует принадлежность к различным неформальным группам (музыкальным, спортивным приоритетам, “дворовым”, территориальным командам, социальной принадлежности, идейным убеждениям, навязанным взрослыми лидерами, вплоть до криминальных структур). Считается, что воспитательная основа заложена в семье, это, безусловно, неоспоримый факт.

Однако, условия жизни современной семьи далеки от патриархальных традиций норм, что закономерно влияет на размывание традиционной семейной системы воспитания.

Проблемным остаётся воспитание нравственных качеств молодого поколения. Если в дошкольном возрасте приоритетным в понимании детьми общечеловеческих качеств являются мир, дружба, любовь, забота о других, то в старшем школьном возрасте на первое место выходят честность, надёжность, справедливость, солидарность. Таким образом, молодежные субкультуры в современной России охватывают в основном школьников старших классов. Психологи утверждают, что так подростки формируют самооценку, им легче самоутвердиться в группировках, чем реальными поступками, свидетельствующими о взрослости. Молодёжь же утверждает, что дело не в заниженной самооценке: новые веяния в российском обществе обуславливают смену принятых установок.

Сложившаяся социально-политическая ситуация в России показывает, что неформальные молодежные объединения – это очень актуальная проблема, так как большое количество подростков становятся «неформалами» не из-за каких-либо убеждений, целей, а только из-за того, что им нравится атрибутика «неформалов», относительная независимость и самостоятельность.

Современная молодёжь страдает от пассивности и пресыщенности, поэтому развитие тех или иных молодежных субкультур, естественно не асоциальной направленности, способствовало бы самореализации и активизации нынешней молодёжи. Для того чтобы правильно сориентировать молодёжь, представители молодёжи и официальных организаций должны вести активную работу по информированию о деятельности формальных и неформальных молодёжных объединений с целью

толерантного восприятия их в городской среде, а также провести ряд мероприятий, которые позволили бы представителям молодёжных субкультур проявить свою неординарность, быть услышанными.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. К постановке развития детского самосознания // Известия АПН РСФСР/Отделение Психологии. – М., Л., 1948.
2. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности.
3. Гейдебрант К. О душевной сущности ребёнка. – Минск, 1991.
4. Попкова Т.Д. Современная детская и юношеская субкультура в России. – М., 2005.
5. Сартр Ж.-П. Слова: Автобиографическая повесть. / Пер. с фр. Ю. Яхниной, Л. Зониной. – СПб., 2003.

ИСТОРИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ РЕШЕНИЯ БОСНИЙСКО- ГЕРЦЕГОВИНСКОГО ВОПРОСА НА БЕРЛИНСКОМ КОНГРЕССЕ 1878 Г.

О.Н. Новикова

г. Ставрополь

В современной науке все чаще встречается понятие «буферные государства». Словарь говорит о буферных государствах как о небольших и слабых в политическом и военном отношении странах, которые лежат между территориями или сферами влияния больших государств. Другое значение слова «буферный» – смягчающий удары [13]. В полной мере эти определения подходят для характеристики внешне-политического положения в конце XIX-начале XX столетия небольших в территориальном отношении турецких провинций – Боснии и Герцеговины. Эти земли, расположенные на юго-востоке Балканского полуострова оказались в центре соперничества между Сербией, Австро-Венгрией и Россией.

На рубеже XIX-XX вв. для правительства Франца Иосифа одним из наиболее приоритетных направлений внешней политики была попытка сохранения и упрочнения территориальной целостности монархии. По мнению самого венценосца, существование Австро-Венгрии соответствовало жизненно важным интересам национальных меньшинств Центральной и Юго-Восточной Европы, в противном случае оказавшихся бы легкой добычей Германии или России [14; с. 196]. С середины XIX столетия национальные интересы Австро-Венгрии в основном сосредотачивались на Балканском полуострове – единственной оставшейся территории, подходящей для расширения территорий двуединой монархии [4; с. 20]. Двум османским провинциям – Боснии и Герцеговине, являющимся на протяжении 400 лет западными владениями Османской империи, отводилась в этом плане ведущая роль. Их внешняя граница, совпадавшая с имперской, соприкасалась с восточной границей Габс-

бургской монархии. Боснийский эялет играл роль военного форпоста, нередко самостоятельно защищая западные границы империи [9; с.177]. За счет присоединения этих земель Вена рассчитывала занять на Балканах главенствующее положение, подорвать авторитет «защитницы славянства» в этом регионе России и повысить собственную значимость на мировой дипломатической арене.

Именно поэтому, 28 июня 1878 г. на восьмом пленарном совещании Берлинского конгресса, министр иностранных дел Австро-Венгрии Дьюла Андраши – старший выступал против намеченной Сан-Стефанским договором автономии Боснии и Герцеговины в рамках Османской империи, обязавшейся провести реформы, предусмотренные Константинопольской конвенцией. При обсуждении статьи будущего трактата о судьбе части европейской Турции Австро-Венгрия предъявила свой счет. Глава внешнеполитического ведомства Дунайской империи напомнил, что именно в этих землях начались печальные события, нарушившие европейский мир. Поскольку султанское правительство не способно навести порядок в названных территориях провинциями и провинций воедино, у султана – 24, соответствовало этноконфессиональной структуре населения: православные сербы распола, то нужно найти другой выход из создавшегося положения. По его мнению, «особенно заинтересованное как сопредельное государство, Австро-Венгрия обязана прямо и открыто заявить, что ее жизненные интересы требуют принять такое решение... которое обеспечит прочное умиротворение названным провинциям...»[5; с. 124-125]. По предложению Р. Солсбери, при номинальном сохранении главенства Османской империи в этих территориях управление на неопределенное время поручалось Габсбургской монархии. Разработка инструкций для правления в провинциях Венского кабинета переносилась на более поздний срок – до следующих международных переговоров[16;190]. Итоговое положение по вопросу дальнейшей судьбы европейских провинций Турции было зафиксировано в ст. 25 Берлинского трактата, гласившей, что «провинции Босния и Герцеговина будут заняты и управляемы Австро-Венгрией»[3], для которой, по меткому выражению П.Н. Миллюкова, это являлось несправедливой «наградой за свое неучастие» в войне 1877-1878 гг.[6; с. 21]. Весьма примечательно одно из заявлений, позволенных себе Р. Солсбери, о том, что отторгаемые от Османской империи провинции не должны войти в состав Сербии и Черногории, в противном случае «образуется целый ряд славянских княжеств, который будет тянуться через весь Балканский полуостров... Такое положение дел более опасно для независимой Порты, нежели всякое другое сочетание»[10; с. 325]. Под «другим сочетанием» имелось ввиду, скорее всего, такое решение, при котором Австро-Венгрия и с севера и с запада окружила Сербское княжество «как бы железною цепью»[1; с. 4].

Несмотря на то, что австро-венгерская оккупация противоречила внешнеполитическим амбициям России и Сербии в силу некоторых исторических причин, делегаты этих государств вынуждены были дать свое согласие на управление Боснии и Герцеговины Веной. Санкт-Петербург

пошел на эту уступку во многом из-за подписанной в январе 1877 г. Будапештской конвенции. Белград в свою очередь в выборе между собственной независимостью и расширением своих территорий в союзе с Дунайской империей или угрозой потери завоеванного, отдав предпочтение первому, отказался от одного из важнейших требований – поддержки повстанцев Боснии и Герцеговины.

Дипломаты, принимая решения на Берлинской конференции и распоряжаясь судьбами народов, не принимали во внимание мнения и настроения оккупированных провинций. Между тем, печать сообщала о том, что подавляющая часть населения обеих земель решительно отвергала мысль о «вторичном и еще худшем рабстве»[4; с. 21-22]. Неприятие рядовым населением решений Берлинского конгресса относительно дальнейшей судьбы османских провинций наблюдалось и в самой Австро-Венгрии. Так известный ученый, хорват по происхождению, В. Ягич предположил, что балканская политика Вены «будет убийственна для этих стран или же послужит источником для новой борьбы»[11; с. 3].

В донесении Францу Иосифу 25 июня 1878 г. Д. Андраши указывал, что у Австро-Венгрии нет оснований спешить с аннексией Боснии и Герцеговины. Министр выражал надежды, что эта цель будет достигнута, когда жители обеих земель примирятся со своим новым положением. Он отмечал также трудности, связанные с необходимостью решать вопрос о том, в какую половину Габсбургского государства следует включить новые территории. Надо сказать, что огромные природные ресурсы турецких провинций были тогда почти неизвестны, и в парламентах Австрии и Венгрии возникла значительная оппозиция намеченному мероприятию правительства. Противники политики главы дипломатического ведомства считали, что в казну Франца Иосифа вместо ломбардских бриллиантов хотят вложить боснийский булыжник. Однако для Вены, оккупация Боснии и Герцеговины имела далеко идущие планы, при успешной реализации которых, правящие круги империи рассчитывали на дальнейшее продвижение и преобладание, по крайней мере, в западной части Балканского полуострова. О столь смелых планах венского кабинета красноречиво свидетельствует фраза, произнесенная Д. Андраши, обращенная к венценосцу: «Теперь дорога на Салоники открыта!»[15; с. 136].

В России решения конгресса вызвали почти всеобщее разочарование и недовольство. Видные государственные идеологи считали позорными условия мира, не оправдавшими их расчетов, и опасались, что они подорвут престиж николаевского правительства как в самой России, так и за ее пределами. Итоги встреч в Берлине, закрепленные трактатом 1878 г., не устраивали ни консерваторов, и либералов, ни славянофилов. Последние, в лице Е.М. Феоктистова, И.С. Аксакова, А.И. Кошелева, О.А. Новиковой и других, протестовали против принесения в жертву интересов славян, опасались подрыва влияния России среди них и разоблачения мифа об «историческом призвании» русского царизма[2; с. 102]. Решение конгресса относительно предоставляемого права Австро-Венгрии занять Боснию и Герцеговину вызвало взрыв не-

годования в прессе. «Русский вестник» не без горечи отмечал, что она делает приобретения, которые могли бы считаться блистательными после победоносной войны [12; с. 933]. Все издания этого периода выражали общее настроение, высказанное одним из корреспондентов «Московских ведомостей»: россиян обуревала досада за то, что Австро-Венгрия, «не израсходовав горсти пороха и не сделав выстрела», получит в свое управление Боснию и Герцеговину [7; с. 4]. Несмотря на столь открытую критику решений Берлинского конгресса, все попытки русской общественности восстановить справедливость были лишь слабым утешением обиженного народа, не влекущими за собой изменения международного статуса турецких провинций. За зеленым столом конгресса создавалась «берлинская система», нацеленная, прежде всего, на более эффективный и легитимный передел влияния великих держав на европейской территории Турции. Для Боснии и Герцеговины, по прогнозам корреспондента русского либерального еженедельника «Неделя», это являлось лишь заменой турецкого господства другим, хотя и более цивилизованным, но все-таки чуждым для населения гнетом. По его мнению «на месте «чалмоносных эфенди» появятся новые «господа в цилиндрах», они продолжат дело своих предшественников, только в новой форме, они будут их «стричь» уже не «по-варварски», а по всем правилам утонченной европейской цивилизации...» [8; с. 741]. Так в аллегорической форме автор этих строк совершенно безошибочно определил перемены, грядущие в Боснии и Герцеговине после их оккупации австро-венграми. При кажущейся стабильности жизненных условий в провинциях, вытекающей из факта неизменности номинального носителя государственной власти, Боснии и Герцеговине предстоял всесторонний надрез, окончательным итогом которого должен был стать отказ от османской администрации и культуры. Еженедельник подчеркивал, что для жителей Юго-Восточной Европы грядущие перемены не сулят ничего доброго и решения такого рода вызовут разочарование и недовольство этой части Европы [5; с. 135]. История расставила все по своим местам, показав, что пророчества русского публициста во многом сбылись, приведя к сараевской трагедии. Однако всеобъемлющая историческая ретроспектива на развитие оккупированных провинций после 1878 г. при всех негативных сторонах этого процесса не позволяет упускать из поля зрения и позитивные моменты в жизни этих территорий, без которых невозможно было бы достижение тех результатов в социально-экономическом аспекте с которыми Босния и Герцеговина вступила на порог XX столетия.

Список литературы

1. АВПРИ. Ф.151. Полититархив. Д. 1892. Оп. 455.
2. Адо В.И. Берлинский конгресс 1878 г. и помещичье-буржуазное мнение России // Исторические записки. – Т. 69.- М., 1961.
3. Берлинский трактат. Берлин. 1/13 июля 1878г. // [http:// www.hrono.ru](http://www.hrono.ru)

4. Виноградов К.Б. Боснийский кризис 1908-1909 гг. как пролог первой мировой войны. – Л., 1964.
5. Виноградов К.Б. Мировая политика 60-80-х годов XIX века: События и люди. – Л., 1991.
6. Милков П.Н. Воспоминания. Т. 2. – М.: Издательство политической литературы, 1990.
7. Московские ведомости. 1878. 4 июля.
8. Неделя. 1878. 4 июня.
9. Олюнин С.В. Османская Босния – культурно-территориальное пограничье // Ставропольский альманах Российского общества интеллектуальной истории. Вып. 6 (специальный): Материалы международного научного семинара «Свое» и «Чужое» в исследовательском поле «истории пограничных областей». Пятигорск, 16-18 апреля 2004 г. – Ставрополь, 2004.
10. Погодин А.Л. Славянский мир. – М., 1915.
11. Русские ведомости. 13.01.1878.
12. Русский вестник. 1878. № VI (июнь).
13. См.: Бит П. Те, кто смягчают удары // <http://petrobit.by.ru>
14. Чеханов И.С. Франц Иосиф и отношения между Австро-Венгрией и Российской империей на рубеже XIX-XX вв. // Славянский мир в социокультурном измерении: сборник науч. тр. / Под. ред. А.Ю. Давыдова, И.В. Крючкова и др. – Ставрополь, 2003.
15. Charmats R. Geschichte der auswärtigen Politik Oesterreichs im 19 Jahrhundert. – Leipzig, 1914.
16. History of the Ottoman Empire and modern Turkey / S.J.Shaw, E.K.Shaw. Volume II: Reform, Revolution, and Republic: the rise of Modern Turkey, 1808-1975. – Cambridge, 1992.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОДВИЖНИЧЕСТВО В РОССИИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Т.С. Овчаренко
г. Ставрополь

В истории отечественного образования особое место занимает деятельность педагогов-подвижников, чей опыт является нашим бесценным достоянием, не имеет срока давности, должен не только бережно сохраняться в памяти поколений, но и умело применяться в практической деятельности.

Обращение к словарям и справочной литературе дает представление о том, что понятия «подвижник», «подвижница» представлены только в словарях Даля В.И. и Ожегова С.И., а также в «Большом энциклопедическом словаре». «Толковый словарь русского языка» В.И. Даля дает определение: «Подвижник, подвижница – славный великими делами, на каком-либо поприще; доблестный делатель; храбрый; удачливый воитель; подвизающийся на поприще веры и праведничества» [3, с.488]. В «Сло-

варе русского языка» С.И. Ожегова понятие подвижник – «человек, способный на совершение трудовых подвигов, на самоотверженный труд, на самопожертвование ради достижения высокой цели» [6, с.687]. «Большой энциклопедический словарь» дает трактовку, которая содержит религиозную составляющую: «Подвижник – реальное или мифическое лицо, из религиозных побуждений совершавшее какие-либо подвиги или переносившие тяжелые испытания. С подвижником связано много религиозных легенд. Переносное – самоотверженный человек, целиком, отдающий себя делу, преследующему высокие цели» [2, с.3].

Религиозное подвижничество, как известно, связано с поисками абсолютного добра и вылилось в Средневековой Руси в стихийную мощь, выступавшую в различных формах аскетизма – типичного русского нравственно-религиозного подвижничества. Отчасти, проявление аскетизма как одного из видов нравственного подвига, известно в практике как восточной, так и в западной духовной традиции. В контексте рассматриваемого вопроса, подвижничество – российский социокультурный феномен, имеющий уникальную многогранность в содержании и формах проявления. Поэтому истоки педагогического подвижничества необходимо искать в далеком прошлом.

Подвижничество в XIX – XX веках было мощным стимулом развития российского образования. Его традиции закладывались в первой четверти XIX столетия наиболее образованной частью российского общества – декабристами. Вопросы просвещения народа стали не только предметом обсуждения участниками тайных обществ и вошли в их программные документы, но и реализовывались на практике. Будущие декабристы создали одно из первых обществ, объединивших передовых деятелей педагогического образования. Ими была открыта школа для бедных мальчиков в Петербурге, которая просуществовала с 1819 г. до 1825 г. Подвижничество декабристов в полной мере проявилось в самые трудные для них времена, после поражения восстания на Сенатской площади 14 декабря 1825 г. Находясь в тяжелейших условиях, (сначала – каторга, а затем – ссылка в глухой Сибири) многие вели просветительскую и педагогическую работу среди населения. По содержанию и формам она была разносторонней, социально и культурно значимой. Ссылные писали статьи по вопросам просвещения, учебники, преподавали в созданных ими школах для детей коренного населения. В местах поселений вместе со своими мужьями их жены занимались учебно-воспитательной деятельностью. Впоследствии воспитанники декабристов отмечали «классические образцы самоотверженной любви, самопожертвования и необычной энергии, какими вправе гордится страна...», а также и то, что они могут быть «примером многих отношений для будущих поколений» [8, с.32]. Именно на этой стезе декабристы совершили свой человеческий и гражданский подвиг. Их подвижническая педагогическая и просветительская деятельность получила продолжение и стала традиционной в отечественной культуре в целом, и образовании в частности, на последующих этапах нашей истории. В опы-

те российского педагогического подвижничества есть множество примеров участия в нем выдающихся писателей, просветителей, включая представителей многонациональной интеллигенции России.

Широкий размах подвижничество в просвещении получило во второй половине XIX века, чему способствовали реформы 60-х – 70-х гг. Особенно большую роль сыграла реформа образования, которая позволила теперь получать образование, включая высшее, молодым людям, выходящим из различных сословий. Именно разночинная интеллигенция, выражая чаяния многомиллионных народных масс, считала своим человеческим и гражданским долгом осуществление их просвещения. Подвижничество стало неотъемлемой частью широко развернувшегося в России общественно-педагогического движения.

XX век в отечественном образовании дал бесценный опыт подвижничества, как в дореволюционное, так и в советское время. Благодаря педагогам-подвижникам школьный вопрос стал в центре внимания общественно-политической жизни, в деятельности политических партий и даже таких государственных органов, как Дума, Госсовет, Министерство просвещения в предреволюционный период, а также в революционные годы.

Анализируя советский опыт, следует отметить, что он не только является достоянием истории, но и применим в современных условиях, хотя бы потому, что жива память и наследие ушедших из жизни, живы еще ряд педагогов-подвижников второй половины XX столетия, а самое главное – есть достойные их приемники. Несмотря на то, что прошедшее столетие было непростым, а порою и драматичным для отечественного образования, подвижничество получило широкое распространение, способствовало пробуждению творческой инициативы. Педагоги-подвижники 20-х – 30-х гг. вели многогранную деятельность по ликвидации неграмотности, в борьбе с детской беспризорностью, обучали и воспитывали подрастающие поколения. История в полной мере высоко оценила учительский самоотверженный труд. Суровое испытание, которое выпало на долю бывших воспитанников педагогов, в годы Великой Отечественной войны, они выдержали с честью и достойно.

Во второй половине XX столетия подвижничество среди учителя нашей страны развернулось с новой силой, на что повлиял ряд факторов.

Во-первых, это – Великая Отечественная война 1941-1945 гг. Она вызвала необычайный патриотический подъем в обществе. Многочисленные факты свидетельствуют о подвижничестве и самоотверженности учителей, которые, находясь в тяжелейших бытовых условиях и крайне бедственном материальном положении, вели учебно-воспитательную работу среди учащихся, организовывали ремонтные работы в школах, сбор средств на нужды войны, занимались просветительской и общественной деятельностью. Война оказала влияние на изменение основ духовной жизни, дала импульс к перестройке мышления, т.е. создала нравственно-психологический задел для будущей педагогической деятельности.

Во-вторых, демократические начала, проявившиеся послевоенные годы. Их носителями являлись бывшие фронтовики, среди которых немалую долю

занимали учителя. Именно они, прошедшие тяжелые фронтовые испытания, обретшие в годы войны навыки самостоятельности, инициативы, граждански зрелые и глубоко заинтересованные в возрождении страны, являлись мощным потенциалом подвижничества на ниве просвещения.

В-третьих, реформы середины 50-х начала 60-х годов, включая реформу образования 1958 г. При всей их противоречивости, непоследовательности и незавершенности они вывели страну на качественно новый уровень развития. Что касается образования, то, по общему признанию, в этот период научно-технический прорыв был осуществлен благодаря отечественной школе и ее учительству.

В-четвертых, демократический импульс периода «оттепели», который способствовал развитию педагогического творчества и мастерства в середине 60-х – 70-е гг. Он побудил педагогов к поиску оптимизации учебно-воспитательного процесса, научной организации труда учителей, разработке авторских программ и школ обучения и воспитания подрастающих поколений.

Подвижничество второй половины XX века дало целую плеяду талантливых общепризнанных педагогов – В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, И.П. Иванова, С.Н. Лысенкову, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина. В этом ряду достойное место занимают известные ставропольские и кубанские педагоги-подвижники: А.М. Божко, Ф.Ф. Брюховецкий, С.И. Гореславский, О.К. Гуцева, М.Т. Иванов, К.А. Родионов и другие. Наиболее яркими представителями, опыт которых остается востребованным и в нынешней модернизации образования, являются Божко А.М., Брюховецкий Ф.Ф. и Гуцева О.К.

Божко Александр Михайлович – директор средней школы №2 г. Кисловодска, народный учитель СССР. А.М. Божко – организатор просвещения в 1930-е гг. В 1937г. был репрессирован, 20 лет провел в лагерях на Крайнем Севере. В 1959 г. стал директором Кисловодской средней школы №2, в которой проработал до конца своей жизни. Созданная им в 1962 г. школа творческого труда учителей целеустремленно и последовательно работала над осуществлением комплексного подхода к обучению и воспитанию подрастающего поколения [1]. По инициативе А.М. Божко в Кисловодской средней школе №2 были введены кабинетная система и тематическое планирование. Он проявил себя как педагог-исследователь, обладая глубокими знаниями педагогической науки, психологии. А.М. Божко был удивительно скромным, его отличали природное благородство и интеллигентность. Опыт школы, которой руководил педагог-подвижник, получил всесоюзное признание и распространение.

Брюховецкий Федор Федорович – кубанский педагог, возглавлявший более 30 лет среднюю школу №12 г. Краснодара. Его имя было хорошо известно в течение нескольких десятилетий не только школьникам, учителям, родителям, но и всей общественности Краснодарского края. Опыт Ф.Ф.

Брюховецкого получил широкое распространение, практически, во всех регионах страны. Его имя внесено в «Российскую педагогическую энциклопедию» [7, с.113-114].

Педагогической общественности известно такое понятие, как «школа Брюховецкого». По сути – это авторская школа, воплощение всей педагогической, творческой и просто человеческой деятельности Ф.Ф. Брюховецкого. Вклад кубанского педагога-подвижника в отечественное образование общепризнан, особенно его гуманистическая воспитательная система, которая способствовала превращению школы в центр научных и творческих идей педагогов-единомышленников, в источник передового опыта для других школ и исследовательских коллективов страны.

Просветительская деятельность Ф.Ф. Брюховецкого была многогранной. Он часто встречался с родителями своих учеников, беседуя по вопросам воспитания, выступал с лекциями на педагогические темы, не оставляя без внимания ни одной сложной ситуации, чем завоевал непререкаемый авторитет у общественности края » [4].

Заслуги Ф.Ф. Брюховецкого достойно отмечались на протяжении всего его педагогического и творческого пути. Как истинный педагог-подвижник был удостоен звания «Заслуженный учитель РСФСР» и медали К.Д. Ушинского. Гуцева Ольга Кирилловна – учительница русского языка, завуч Сотниковской средней школы Благодарненского района. Вся ее педагогическая и просветительская деятельность была связана с сельской школой. О.К. Гуцева начала учительствовать в 1941 г., в самый трудный период для страны и школы, в год начала Великой Отечественной войны. После окончания Ессентукского педучилища учила школьников хутора Красный Кундуль Ипатовского района, а затем в родной Сотниковской школе, где проработала до выхода на пенсию.

В своей педагогической деятельности применяла активные методы обучения учащихся. В воспитании подрастающего поколения уделяла особое внимание привитию любви к Родине, труду и знаниям, формированию нравственности, эстетического вкуса. О.К. Гуцева стала инициатором родительского всеобуча по вопросам воспитания непосредственно на производстве. Особую роль она сыграла в организации трудового обучения сельских школьников. Подвижничество О.К. Гуцевой в полной мере проявилось в активной просветительской и общественной деятельности, чем заслужила глубокое уважение учащихся, коллег-педагогов, родителей и общественности, высокой государственной награды – звания Героя социалистического труда [5].

Говоря о «подвижнике», «подвижничестве», применительно отечественного педагогического опыта, можно сформулировать следующее определение: педагог-подвижник – это учитель, учительница, представитель образовательного учреждения; всесторонне и высоко образованный и интеллигентный; самоотверженно отдающий себя делу обучения и воспитания подрастающего поколения;

ведущий активную разностороннюю просветительскую и общественную деятельность; гражданин и патриот нашего Отечества; благород-

ный, необычайно скромный и пользующийся уважением со стороны не только своих воспитанников, но и всех окружающих. «Подвижничество» в отечественном образовании – это социокультурный феномен общественно-педагогического движения, смысл которого заключается в беззаветном и бескорыстном служении делу просвещения.

Список литературы

1. Божко А.М. В творческом поиске. Кавказская здравница. 1963. 6 января.
2. Большой энциклопедический словарь. – 2 изд. Перераб. И доп. – М., СПб., 2001.
3. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. – М., 2002.
4. ГАУ ГАКК, Ф.Р. – 1433, ОП. 2, Д.8.
5. Коротин А. Подвижничество. Молодой ленинец. 1969. 6 октября.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов. – М., 2005.
7. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт./ Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т.1
8. Сергеев М.Д. Подвиг любви бескорыстной. – М., 1976.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ИДЕАЛЬНОГО ПРОПОВЕДНИКА ВО ФРАНЦИСКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIII-XV ВВ.

В.Н. Садченко

г. Ставрополь

Отличительной чертой и одной из важных социальных функций Францисканского ордена, возникшего в начале XIII в., в период средневековья была проповедническая деятельность. Проповедники XIII-XV вв. воздействовали на потаенные струны души верующих, используя инструментарий символической коммуникации, вызывая у слушателей сопереживание, дрожь, судорожный смех и слезы, метание и импульсивный порыв к раскаянию, что в понимании Н. Ф. Ускова, более всего напоминало театральное действо, спектакль.

Другие ученые противопоставляли проповедь чувственности богослужения, аудио-визуальной содержательности мессы и литургии. Согласно мнению исследователя А. Заварта, проповедь «вулгарис» использовалась францисканцами с применением большего аппарата академического типа проповеди [1, p.187-188; 4, p.118; 6, p.136; 7, p.81; 15, с. 284], т.е. была посвящена доктринальным основам христианского учения

Проповедь францисканцев в одних случаях представляла собой театрализованное представление, опиравшееся на перформансные, символические каналы трансляции информации, в других случаях – это речь, адресованная к разуму. Проповедники желали быть услышанными, а потому речи составляли как с учетом эмоционального, так и рационального восприятия аудитории.

Сиенский суконщик Бенедетто в августе и сентябре 1427 г. слово в слово записал проповеди Бернардино Сиенского, а флорентиец Джованни ди Якопо Морелли записал увещевания известного минорита, которую тот читал 29 марта 1435 г. в соборе Санта Мария дель Фьоре[3, р.126-127; 12, с.391]. Флорентийский торговец зерном Паоло да Чертальдо в «Книге о добрых нравах»[13, с.321-370] дает разные советы по воспитанию детей, ведению торговых дел, общению с компаньонами. При этом он часто ссылается и приводит мнение монаха Бернардино Сиенского по этим вопросам.

Другим примером могут служить «Записки» Джованни ди Якопо Морелли, свидетельствующие, что проповеди мендикантов понимали и конспектировали. Эти примеры убедительно демонстрируют, что увещевания миноритов были адресованы разуму верующих, а не только чувствам. Мендиканты обращались к пастве на местных диалектах, а не на латыни, что максимально расширяло аудиторию, к пониманию которой так стремились проповедники. Ведь недаром, со второй половины XIII в. монахи делят общество уже не на три страты, а на большее количество социальных состояний с целью донести слово Евангелия до понимания членов каждой страты, используя различные подходы и методы.

Какой практики проповеди не придерживались бы минориты, они полностью отдавали себе отчет в особом значении проповеди и проповеднической деятельности, о чем говорят названия увещеваний, с которыми они обращались как к пастве, так и к братьям по Ордену.

Еще Франциск уделял особое внимание проповеднику и его ораторской деятельности. В Уставе 1221 г. деятельности проповедника посвящена отдельная глава, в Уставе 1223 г. Франциск записал: «напоминаю также и побуждаю братьев, чтобы в проповеди, которую они произносят, слова их были продуманны и просты, на пользу и в назидание народу, чтобы говорили им о пороках и добродетелях, о каре и славе в кратких словах, ибо немногословен был Господь на земле»[16, с.101-103; 17, с.131-133]. Это свидетельствует о продуманности линии проповеди в политике миноритов, которой придерживались все братья: проповедник занимает особое положение в обществе, поскольку являлся посредником между клиром и паствой, Церковью и миром, верующим и Богом.

Подобная стратегия в отношении проповеди и проповеднической деятельности наблюдается у Антония Падуанского. «Гостеприимцы суть проповедники, которые должны отворить грешникам двери святой проповеди... они, как добрые домостроители, должны послужить другим принятой ими благодатью многообразной проповеди. Ведь, чтобы вернуть к прежнему состоянию душу, поврежденную каким-либо грехом, проповеди должны быть столь же многообразны, как многообразны и совершаемые грехи» [18, с.181].

Он предостерегает проповедников говорить что-либо противоречащее воле Божией или авторитету Священного Писания, либо противное благу своих братьев, а также, согласно его разумению, грешно оратору умолчать о том, о чем следует сказать. И не следует проповедующему Сло-

во Божие вменять свое красноречие в заслугу себе, но лишь Богу. Антоний понимал, какую силу имели слова оратора в восприимчивом к устной традиции мире его современников, его рефлексия по поводу ораторского искусства нашла свое отражение в метафоре, где он поэтично сравнивает проповедь со светильником, который сияет в разуме грешника, помогая смыть грязь греха [14, с.249].

Очень почтительно относился к образованным людям Салимбене, отдавая предпочтение иерархии по образованию перед иерархией церковной. На страницах «Хроники» он упоминал многих образованных клириков, братьев миноритов, часто приводит сведения о том, какое образование они получили и какие сочинения написали. Его идеалом выступал брат Гуго Динь, который являлся «одним из прославленных проповедников, любимым и клиром, и народом, прекрасно подготовленным к любой полемике. Он запутывал и ставил в тупик своих противников, был красноречивым оратором, а голос его был подобен звуку трубы, или сильному раскату грома, или падающему водному потоку» [2, р.245]. С целью продемонстрировать авторитет Гуго Диня, Салимбене перечисляет его близких товарищей. «Третьим другом брата Гуго был Роберт Гроссетест (выдающийся ученый, первый францисканский профессор Оксфордского университета – В. С.), епископ Линкольна, один из известнейших клириков мира. Он был вторым после одного Бургундиона, судьи из Пизы (известный юрист и переводчик XII в. – В. С.), который перевел Св. Иоанна Дамаскина, Заветы 12 патриархов, и много других книг. Четвертым другом являлся Адам Марш из Ордена братьев миноритов, который был подобен свету бриллиантов, он прославился в Англии и как епископ Линкольна. Оба они были англичанами, хорошими друзьями и похоронены вместе в кафедральном соборе (Линкольна – В. С.). Третьим товарищем этих двух был Александр из Ордена миноритов (Александр Гальский (1185-1245 гг.) – знаменитый францисканский богослов и учитель Ордена, прозванный «неопровержимый доктор» (Doctor irrefragabilis); преподавал на богословском факультете Парижского университета – В. С.), англичанин, магистр в Парижском университете. Он написал множество трудов, и все, кто его хорошо знал, говорят, что не было в мире человека, который был бы равен ему» [2, р.252].

Сам Салимбене так же обладал образованием проповедника, хотя специально и систематически в силу своих постоянных скитаний не учился. Его язык, согласно исследованиям П. М. Бицилли, своим полным отсутствием «ученых», философских и богословских терминов выдает незнание схоластической науки. П. М. Бицилли совершенно справедливо отметил у Салимбене страсть к «примерам». Если эпизод сам по себе имеет ценность, как пример, из которого можно извлечь нравственное поучение, то Салимбене не стесняется выдвинуть его в «Хронику», хотя бы он не имел никакой связи с «главной материей» [9, с.59-60]. Наряду с собственно историческими эпизодами Салимбене предоставляет место и «примерам», в смысле анекдотов из жизни, и не облада-

ющих фактической достоверностью. Самые хорошие проповеднические приемы, культивируемые Салимбене, связаны с *exempla* (примерами) проповеди. И вся его «Хроника» имеет склонность к стилю проповеди, и стоит в одном ряду с увещаниями Гумберта Романского, Гвиберта де Турна, Жака Витри и Этьена (Стефана) Бурбонского [6, p.142; 10, с.227-228; 11, с.837-839,841-845].

Дискурс о роли проповедника в социуме развивал в конце XIII в. и Раймон Луллий. По мнению М. Джонсона, в трактате «Новая риторика» Луллий, рассуждая об искусстве проповедничества, делит проповедь на натуральные (естественные) и моральные составляющие, советует говорить просто, учитывая характер аудитории. Что касается литературы на моральные темы, то Луллий советует сначала продумать речь в уме, прежде чем её озвучить: «слова, исходящие из уст должны совпадать со словами, идущими из сердца» [5].

Раймон дает проповеднику практические советы, как стоит одеваться, какие использовать жесты; отмечает, что оратор должен обладать хорошей дикцией. У античных авторов Луллий позаимствовал совет о том, что необходимо учитывать три составляющие ораторского искусства – время, место и аудиторию, и в соответствии с этими составляющими использовать наиболее подходящие доказательства и аргументы. Кроме того, как уже упоминалось Луллию не чуждо использование *exempla*, анекдотов, поговорок и пословиц в трактатах и проповедях [5].

В «Феликсе» Луллий приводит пример настоящего проповедника, не утратившего наказания смерти и продолжающего увещевать. «Некий человек нашел товарища, с которым он желал отправиться проповедовать Евангелие, они оделись в лохмотья, сделавшись бедняками, подобно Иисусу Христу, когда тот направлял апостолов по миру. Во время их увещаний, один из товарищей стал роптать, как трудна и опасна их жизнь, опасаясь смерти, ибо они проповедовали в том месте, где местный мусульманский правитель грозился убить их. Этот брат повиновался ему и бросил проповедовать из-за опасности умереть; другой же товарищ сильно удивился такому поступку, поскольку тот послушался монарха, а не Бога» [8, p.950]. Осознание значимости своей деятельности являлось характерной чертой многих мендикантов, рефлексия миноритов по этому поводу в XIII в., который считается расцветом проповеди как жанра, привела к тому, что последующие века обогатились сборниками примеров, проповедей и исповедей.

Подводя итог анализу проповеднической деятельности миноритов XIII-XV вв., следует отметить следующее. Во-первых, многие исследователи (Д. Лесник, Н. Ф. Усков, Дж. Фрид, Ю. Ханска, Дж. Оуст и пр.) склонны считать, что из двух видов проповеди (доктринальной и пенитенциальной) францисканцам была свойственна вторая (в литературе её часто именуют *sermo vulgaris*, *sermo humilis*). Преследуя цель повлиять на моральные качества слушателей, братья приноравливали свою речь к аудитории в силу различного уровня образованности слушателей. Сами проповедники в XIII-XV вв. составляли сборники сво-

их речей, адресуя их определенным социальным группам, с учетом всего комплекса их особенностей. Всё это подводит к выводу, что проповедь указанного периода – не только театральное зрелище, но и речь, адресованная к разуму и сознанию слушателей.

Во-вторых, известные ораторы использовали приемы «театрального искусства», устраивали представления, напоминающие мистерии, имея цель донести смысл сказанного максимально доступным способом до любого человека. В силу того, что минориты пополнялись в основном из средних и низших городских слоев, обедневшей аристократии и крестьян, в отличие от доминиканцев, которые принимали новичков из патрициата, аристократии и каноников, форма и содержание проповеди этих орденов заметно отличались. Доминиканцам был свойственен схоластический метод, францисканцы же чаще использовали покаянную форму проповеди, которая не требовала особых изысков в толковании Писания.

Каждый проповедник имел свой стиль, своего рода «почерк», делая упор на проблемы, которые другие ораторы развивали не так глубоко. Так, на основании анализа «Хроники» Салимбене, можно увидеть иной тип проповедника, нежели чем демонстрируют Франциск, Антоний Падуанский или Эгидий. Первого отличало страстное переживание того, о чем он проповедует слушателям, а Антония – большая эрудиция и умелое использование аллегорий и символов при толковании текстов из Священного Писания. Такой тип проповеди как у св. Антония, в большей степени был характерен для доминиканцев, которые увлекались теологическими тонкостями в постоянной полемике с еретиками. Салимбене, как и Бертольд Регенсбургский, знали жизнь большинства, с её проблемами и тревогами, апеллировали понятиями, образами, сравнениями, исходившими из народной среды. Они говорили с мирянами на их языке, их жестах, их словами и шутками. В итоге, можно говорить о народном характере их проповеди, который был свойственен для всех францисканцев. Кроме того, проповедники говорили на темы, которые в действительности волновали жителей данного города, будь то несправедливые законы, проблема преследования гомосексуальных святей, вопросы об изменении избирательной системы, вендетте и пр.

Многие из меньших братьев учили своих новичков говорить просто, прибегая к аллегориям, сравнениям, понятным обычным верующим. Мендиканты отлично знали все проблемы, стоящие перед обществом, умели бойко, на народном языке с помощью жестов, популярных примеров, мимики и пения объяснять евангельские истины, формировать нужное религиозное мировоззрение, воодушевлять большое количество мирян к раскаянию. Одним словом, они умело и ловко могли управлять «общественным мнением», изменять и корректировать его. Но в то же время встает проблема: не народ ли, не «общественное ли мнение» диктовали мендикантам подобную линию поведения? Сложно однозначно ответить на поставленный вопрос. Видимо, перед нами действующий механизм «обратной связи», который проявляется в том, что проповедники быстро реагировали на изменения, приспособлялись к новым условиям, и в то же время, своими про-

поведения, апостолатом и миссионерством изменяли те самые запросы, требования, духовные потребности и желания огромного количества верующих. Идею, которой удалось всколыхнуть мир, можно считать равнодействующей силой множества чаяний, устремлений и вожделений, которые присущи отдельным кругам общества в определенное время. А если идеи увлекают современников, это значит, что они содержат некие ответы на важные вопросы, служа способом разрешения противоречий. Так было и с проповедью францисканцев.

Проповедь являлась одним из каналов коммуникации в средневековом обществе, бывшим в первую очередь, аудио-визуальным социумом, т. е. воспринимающим информацию из уст проповедников, странников, пилигримов, купцов и торговцев. Книжное образование еще не получило широкого распространения, массовая привычка читать тем более, не сложилась. Следовательно, приход оратора был большим событием для городской общины, не говоря уже о сельской местности, что означало одно: проповедь – это явление особо значимое в жизни общества Западной Европы XIII вв.

Список источников и литературы

1. Bolzoni L. Teatralita e tecniche della memoria in Bernardino da Siena / / Il francescanesimo e il teatro medievale. Atti del convegno nazionale di studi. San Miniato, 8-9-10 ottobre 1982. – Castelfiorentino, 1984.

2. Brother Salimbene's first journey through France // XIIIth century chronicles. Translated from the Latin by Placid Hermann OFM, with introduction and notes by Marie – Therese Laureilhe. – Chicago, 1961.

3. Giovanni di Jacopo Morelli. Ricordi fatti in Firenze // Delizie degli eruditi Toscani. – Firenze, 1785. XIX.

4. Hanska J. «And the rich man also died; and was buried in hell» – the social ethos in mendicant sermons. – Helsinki, 1997.

5. Johnston M. D. Natural rhetoric of Ramon Llull // <http://www.luc.edu/publications/medieval/vol3/3ch10n/html>

6. Lesnick D. Preaching in medieval Florence. The social world of franciscan and dominican spirituality. – Athens-London, 1989.

7. Manselli R. La religione popolare nei secoli XII-XIII // Problemi di storia della Chiesa. – Milano, 1976.

8. Ramon Llull. Felix, or The book of wonders // Ramon Llull. Selected works of Ramon Llull (1232 – 1316), edited and translated by Anthony Bonner. 2 vols. – Princeton, 1985. Vol. II.

9. Бицилли П. М. Салимбене (очерки итальянской жизни XIII века) / / Записки императорского Новороссийского университета историко-филологического факультета. Выпуск XII, изданный под ред. орд. Проф. А. П. Доброкменского. – Одесса, 1916.

10. Голенищев-Кутузов И. Н. Средневековая латинская литература. – Сретенск, 2000.

11. Кудрявцев О. Ф. «Хроника» францисканца Салимбене де Адам: историописатель и время // Салимбене де Адам. Хроника / Пер. с лат. – М., 2004.

12. Монье Ф. Опыт литературной истории Италии XV века. Кваттро-ченто / Пер. с фр. К. С. Шварсалона. – СПб., 1904.

13. Паоло да Чертальдо. Книга о добрых нравах (пер. со староит. И. А. Красновой) // Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах: Учебное пособие / Сост. и отв. ред. В. Г. Безрогов; Под общ. ред. Т. Н. Матулис. – М., 1996.

14. Тринадцатое воскресенье после Пятидесятницы // Св. Антоний Падуанский. Проповеди. – М., 1997.

15. Усков Н. Ф. Монастыри в городе // Город в средневековой цивилизации Западной Европы. Т. 1. Феномен средневекового урбанизма. – М., 1999.

16. Устав, не утвержденный буллой (1221) // Св. Франциск Ассизский. Сочинения. Пер. с лат. К. Ключникова, Е. Широной. Ред. перев., вст. ст. и ком. В. Л. Задворного. – М., 1995.

17. Устав, утвержденный буллой // Св. Франциск Ассизский. Сочинения. Пер. с лат. К. Ключникова, Е. Широной. Ред. перев., вст. ст. и ком. В. Л. Задворного. – М., 1995.

18. Шестое воскресенье после Пасхи // Св. Антоний Падуанский. Проповеди. – М., 1997.

ВЫСШИЕ НАВРСТВЕННЫЕ ЧУВСТВА КАК ОСНОВА ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОГО ЕДИНСТВА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

***И.В. Пучка, А.А. Сляднев
г. Ставрополь***

Под влиянием новых экономических отношений, складывающихся в России, кардинально трансформируются общественные отношения, социальные нормы и нравственные ценности. Представление о социальной значимости «Я» конкретного человека замещает в общественном сознании аморфный образ «партнерской выгоды». Общепедагогическим откликом на эти изменения стала концепция гуманизации образования, определяющая стратегию развития личности в образовательном процессе.

В русле этой концепции многие исследователи военно-педагогической реальности призывают отказаться от приоритета в образовательном процессе государственно-милитаристических интересов в пользу потребностей конкретного курсанта в способах, формах и условиях получения образования и военной профессии, создавать условия для реализации субъектности курсанта, его персонализации, самоактуализации, самореализации в армейской среде, обеспечивать всестороннее развитие личности будущего офицера. Наряду с этим, акцентируя личность, современная гуманистическая теория военно-профессионального образования недостаточно раскрывает механизмы педагогического целеполагания и управления процессом формирования нравственного нача-

ла, объединяющего военнослужащих при их добровольных совместных действиях, включения субъектной, казалось бы, «самодостаточной и автономной» в теории гуманистической педагогики личности военнослужащего (курсанта) в сферу военно-государственных интересов, коллективных задач гарнизонной и караульной службы воинской части (военно-учебного заведения), групповых задач внутренней службы воинского (курсантского) подразделения.

Таким образом, в современной теории военно-профессионального образования обнаруживается противоречие между гуманистической установкой, требующей от военного педагога центрации на персонифицированных ценностях курсанта, создания условий для его свободного самоопределения, и преимущественно групповой формой воинской службы, деперсонифицированным результатом выполнения служебных обязанностей.

Разрешение этого противоречия возможно, по нашему мнению, если военно-профессиональное образование рассматривать не столько как процесс становления нормализованного евро-американскими стандартами военного специалиста (наемника), сколько как процесс традиционно-отечественного педагогического формирования у будущего российского офицера высших военно-профессиональных чувств. Вглядываясь в российскую историю, не сложно заметить, что профессиональная воинская служба в отечественных Вооруженных Силах (никогда ни была партнерством самоорганизующихся индивидов; ни была напряженной активностью объединенных единой целью людей. И сегодня воинская служба (не есть корпоративная деятельность субъектов «on line»)-ценностного единства. Воинская служба в России (всегда была и будет смысло-жизненным нравственным (внутренне-организованным) долженствованием человека во имя Отечества.

Долженствование требует от человека поступиться актуальными потребностями и иногда даже рисковать жизнью ради цели, ценность которой не определяется состоянием субъекта в данный момент, не зависит от переживания «я хочу...», а связано с переживанием «я должен...». Долженствование требует особого волевого поведения, свидетельствует о социальной зрелости человека, о наличии у него чувства долга, сформированности мотива долженствования.

Онтология российской службы воинской сродни сущности службы теологической. Обе эти формы долженствования иррациональны. Конечные ценности профессиональной воинской службы, также как и ценности богослужения нельзя осмыслить разумом, они могут быть постигнуты только высшими (катарсическими по своей природе) нравственными человеческими чувствами. Внутреннее волнение, связанное с такими глубокими переживаниями как чувство человеческого достоинства и чувство патриотизма знакомо любому зрелому человеку-гражданину. Пожалуй, единственным действительно специфичным качеством военнослужащего, выделяющим его как такового, является его смысло-жизненное ценностное отношение к воинской чести, в обыденности обозначаемое словосочетанием «чувство воинской (офицер-

ской) чести». Это специфическое качество военнослужащего всегда особо выделялось и выделяется воинскими уставами в форме системобразующего требования к нему.

Научить будущего военного профессионала переживать чувство воинской чести, безусловно, нельзя. Становление этого чувства в основном детерминировано социально-культурными факторами, посредством усвоения и «присвоения» норм, ценностей, коммуникативных средств офицерского окружения. Однако процесс становления этого чувства в рамках системы военно-профессионального образования, как показали наши исследования, исключительно сензитивен к педагогическому влиянию. Естественной основой для организации такого влияния является сформированный российской ментальностью феномен воинской чести.

Специфика этой ментальности во все времена требовала от служилого человека особого пролонгированного, как правило, на всю жизнь волевого (напряженного) поведения, а в критической ситуации, поступка, сопряженного с витальным риском, принесения высшего, наиболее реального блага – жизни – в жертву представлениям о священном долге, о преданности своему Князю, Царю, народу, Отечеству. Однако эти представления аморфны. В них отсутствует познавательная составляющая. Они исключительно сложны не только для обыденного, конкретно-предметного, мышления, но и для любознательного разума. Поэтому воинская служба по своей природе – суть неслучайное предельно-психическое антиномия не подлежащая интеллектуальному преодолению. Осознавая общественно-экзистенциальную значимость воинской службы, государство и российский социум во все времена «помогали» воину нивелировать личностную метафизическую напряженность его службы на основе особого феномена воинской чести.

Многочисленные военно-исторические, военно-этические исследования артикулируют такой феномен как «воинская честь». Выполненный нами анализ этих источников показывает, что мнения их авторов сходятся лишь в немногих теоретических положениях. Во-первых, воинская честь – императивный атрибут (безусловный фактор) бытия армейской реальности. Во-вторых, воинская честь – сложное понятие, неподдающееся строгому определению. Сущность реальности, обозначаемой этим словосочетанием, постигается каждым человеком на уровне собственной интуиции (жизненного опыта). В-третьих, понятие «честь» – не есть понятие права. Честь «коренится» в нравственном самосознании и, не имея формального основания, представляется столь же относительным, как и принципы нравственности. В то же время честь – не есть и нравственный феномен, по крайней мере, в существенной своей части он не совпадает с этикой.

Учитывая исключительную роль чувства офицерской чести, функцию его формирования принимает на себя государство. При этом реализуются исторически апробированные на дворянстве следующие направления. Во-первых, – кадровое выделение офицерского корпуса в особую полужакрытую социальную структуру (стать офицером можно лишь в результате

преодоления определенных «барьеров»: специальный отбор, обучение, успешная служба в низших чинах). Во-вторых, – внешнее выделение офицерского корпуса (учреждение государственных символов и знаков: знамен, званий, мундиров, орденов, медалей). В-третьих, – государственная защита прав (в первую очередь, неприкосновенность) офицера.

В начале XVIII века открываются первые государственные военно-учебные заведения. Процесс приобщения дворянских недорослей к воинской чести выходит за рамки свободного домашнего воспитания. Усилия преподавателей-офицеров полков, к которым прикреплены первые военные школы, ориентированные на формирование ценностного отношения к дворянско-офицерской чести, именно в это время приобретают контуры важной государственной задачи. Историческая практика подтвердила эффективность этих усилий. К началу XX века офицерский корпус оформляется в самобытное аристократическое сословие (сообщество избранных), основной бытийной установкой которого стал девиз: «Жизнь – Отечеству, Честь – никому!». Несмотря на то, что единого кодекса чести офицера, подобного официальному «Своду правил воинского чинопочитания и отдания чести», в русской армии не было. Однако существовали и многократно переиздавались такие сводные правила военной этики и этикета, как, например, «Советы молодому офицеру», составленные в 1904 году ротмистром В.М. Кульчитским и рекомендованные как катехизис для каждого офицера. Честь в «Советах молодому офицеру» утверждается в качестве святыни офицера. Честь в службе и сословно-офицерская честь

– центральные объекты системы государственного военно-профессионального воспитания конца XIX столетия.

Чувство сословно-офицерской чести выполняло функцию мощного нравственного потенциала преодоления напряженности и жертвенности воинской службы. Этот потенциал по своей «силе» был эквивалентен внешнеорганизованным репрессивным мерам. Этот вывод подтверждает послереволюционный этап деградации офицерской чести.

Диктатура пролетариата «жесткой рукой» наводила порядок в стране и армии. Впервые в «красной клятве» звучат зловещие слова: «... Если по злему умыслу отступлю от этого моего торжественного обещания, то да будет моим уделом всеобщее презрение и да покарает меня суровая рука революционного закона».

В плане нашего исследования важно подчеркнуть, что в советское время основным «инструментарием» принуждения человека жертвовать своим здоровьем и жизнью во имя «общего блага» оставалась «суровая кара советского закона». Следует отметить, что кара (наказание) как форма мести за содеянное известна с древних времен («око за око, зуб за зуб»). Идея использования государственной кары, применения наказания к человеку, который не совершил преступления в общечеловеческом смысле (наказание за несодеянное), родилась не в советское время. Явно эта идея реализовывалась на Руси уже во времена становления боярства как социального явления. Однако тогда в

качестве наказания у боярина отбирался титул и авансированные ему вотчины. Физическое наказание рассматривалось прежде всего как возмездие за содеянное. После буржуазных революций 18-19 веков пришедшие к власти буржуазные лидеры сформулировали положение о том, что целью наказания является безопасность общества, однако, в буржуазно уголовном праве наказание – это, прежде всего, возмездие за содеянное. В советское время наказание в равной мере используется как возмездие за содеянное, так и как средство искупления вины за несодеянное то, что должно быть выполнено гражданином во имя государственного блага.

Лишь на фоне крупных успешных военных операций в 1943 году началось возрождение офицерского корпуса. Вновь были введены погоны. Командиры и начальники опять стали именоваться офицерами. Однако это не привело к оперативному восстановлению феномена офицерской чести, который формировался веками, передавался от поколения к поколению. Родовая и сословно-дворянская составляющие офицерской чести безвозвратно были уничтожены вместе с их носителями – тысячами российских дворян-офицеров – безвозвратно.

Победа советского народа в Великой отечественной войне стала реальной основой возрождения феномена офицерской чести. Коммунистическая система идеологической и политической работы в Вооруженных Силах и в советском обществе, ориентированная на убеждение и социальное принуждение, частично реанимировала это явление, однако оно теперь уже окончательно потеряло свою «материальную» основу (родословность и сословность. Процесс формирования ценностного отношения военнослужащего к воинской чести приобретает черты исключительно процесса нравственного воспитания. Понятие «воинская честь» обретает черты метафоричности и увязывается с представлением о духовном богатстве, накопленном Отечественными Вооруженными Силами, войсковой частью, лично военнослужащим.

Сохраняя черты прошлого феноменологически воинская честь проявляется в статусном артикулировании и аксиологическом авансировании военнослужащего на основании военно-исторического опыта и его реальных заслуг, а также в действиях военнослужащего, соответствующих социальным ожиданиям. В содержательном плане воинская честь – есть военно-нравственный габитус – результат взаимодействия современных носителей и активных «созерцателей» воинской чести. Основными агентами последних являются офицеры (как военные эксперты) и интуитивно подготовленные к ее восприятию проявления воинской чести россияне. Основными элементами референтной подструктуры воинской чести являются источники воинской чести (военная история, социальный статус офицера), действия и поступки военнослужащего и его ценностное отношение к воинской чести.

Несмотря на то, что такое понимание воинской чести в советские годы служило ментальной опорой военно-нравственного воспитания преимущественно средствами авторитарной педагогики, подобное ос-

мысление этого феномена продуктивно и в условиях гуманизации системы военно-профессионального образования. Как известно, любая объективно существующая реальность может использоваться человеком для достижения различных целей. Очевидно, что нам следует искать различие не в традиционном и современном понимании феномена воинской чести, не в формах педагогического влияния, но (различие в традиционном и современном педагогическом целеполагании процесса формирования этого явления армейской жизни. Формирование ценностного отношения курсанта к воинской чести сегодня (это не внешнее управление смысло-жизненными ориентирами будущего офицера, нацеленное на подавление инстинкта «самосохранения», на возвращение чувства «жертвенности», но (это педагогически содержательное обогащение личности курсанта ценностями и смыслами военной службы на основе духовного богатства, накопленного Отечественными Вооруженными Силами, военно-учебным заведением и курсантским подразделением, являющегося объектом коллективной гордости военнослужащих, сопровождающееся возникновением, изменением и оформлением качественно новых, нравственно-чувственных мотивов военно-профессиональной деятельности; (это развития механизма рефлексии собственного поведения и поступков в связи со своим социально-статусным положением и становления высших военно-профессиональных чувств (чувства воинской чести, чувства собственного достоинства, чувства самоактуализации посредством военной службы, чувства самореализации в военной сфере).

В своем Послании Федеральному Собранию Российской Федерации Президент отметил, что мы сейчас находимся в начале трудного пути к подлинному возрождению страны. И чем более сплоченным будет наше общество – тем быстрее и уверенней мы сумеем пройти этот путь. Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность. Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Именно это национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны. Служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом экономических и политических отношений. На пути к возрождению и неотъемлемая часть российского общества (его Вооруженные Силы. И именно высшие нравственные чувства выполняют в армейской среде функцию объединяющего военнослужащих начала. В связи с этим очевидна значимость процесса формирования ценностного отношения к воинской чести у будущих военных профессионалов.

РАЗДЕЛ 5.

МАТЕМАТИКА, ИНФОРМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СИСТЕМЕ ЕДИНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА «ШКОЛА – ВУЗ»

*М.В. Бондак, А.Б. Кизима, В.В. Красильников
г. Ставрополь*

Современные информационные технологии – это целая сфера областей деятельности, относящихся к технологиям передачи и обработки данных, хранения, преобразования, защиты, получения информации, как правило, с применением вычислительной техники. В последнее время под информационными технологиями чаще всего понимают компьютерные технологии.

Дистанционным обучением можно назвать один из способов реализации процесса обучения, основанный на использовании современных ИКТ – технологий, который позволяет реализовывать обучение на расстоянии без непосредственного контакта между учеником и преподавателем.

Применяемые при дистанционном обучении информационные технологии можно условно разделить на три группы:

- представления образовательной информации;
- передачи образовательной информации;
- накопления, хранения и обработки образовательной информации.

В совокупности они и образуют технологии дистанционного обучения. При этом особое значение приобретают технологии передачи информации, которые и обеспечивают процесс обучения и его поддержку.

Можно выделить три понятия, имеющие главное значение для дистанционного образования:

- образовательная информация – это знания, которые необходимо передать обучаемому для дальнейшей деятельности.
- образовательные технологии – это комплекс дидактических методов и приемов, используемых для передачи образовательной информации от ее источника к потребителю.
- информационные и коммуникационные технологии – это аппаратно-программные средства, с использованием вычислительной техники, которые обеспечивают доставку информации обучаемому, хранение и

обработку образовательной информации, интерактивное взаимодействие ученика с преподавателем.

Основная роль, выполняемая коммуникационными технологиями в дистанционном обучении – обеспечение учебного диалога.

К образовательным технологиям в дистанционном обучении, относятся:

- обучение с использованием коллаборативных технологий moodle;
- электронные мультимедийные учебные издания;
- компьютерные обучающие и тестирующие системы;
- имитационные модели и компьютерные тренажеры;

Учебный процесс при дистанционном обучении включает в себя все основные формы традиционной организации учебного процесса: лекции и практические занятия, систему контроля, исследовательскую и самостоятельную работу учеников.

Можно выделить четыре основных ресурса, необходимых для дистанционного обучения:

- Интернет;
- программное обеспечение;
- среда дистанционного обучения;
- электронная почта.

В МОУ СОШ № 21 г. Ставрополя, в котором ведется дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями на базе экспериментальной площадке, учебный процесс включает в себя как непосредственно дистанционное обучение, так и обязательные аудиторные занятия.

Качество дистанционного обучения для детей с особыми потребностями требует включение дистанционного обучения в единое информационное пространство педагогического комплекса, что позволит реализовать научные достижения вуза в практической деятельности, повысить качество подготовки студентов, объединить учебные, учебно-методические и научные ресурсы вуза с использованием ИКТ, и тем самым создать условия для повышения эффективности управления учебным процессом в целом.

Основным элементом единого информационного пространства «Школа-Вуз» должен стать интранет-портал, который позволит сформировать единую систему понятий, целей деятельности и принципов их достижения, единые принципы поведения и мотивации, единую систему классификаторов, терминов, понятий; повысить качество учебной, научной и творческой активности преподавателей и студентов; создать единую базу знаний.

УРОВНИ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

***М.Р. Бибарсов
г. Ставрополь***

Одной из глобальных и серьезных проблем современности является обеспечение информационной безопасности, как одной из составляю-

щих безопасности личности, общества и государства. Обеспечение информационной безопасности представляет собой комплексную, междисциплинарную проблему, которая объединяет правовое регулирование использования вычислительной техники и коммуникаций, совершенствование процессов проектирования и эксплуатации информационных систем, внедрение системы сертификации и многие другие. Одним из направлений совершенствования обеспечения безопасности информационных систем является подготовка специалистов, способных выработать систему организационных, методических и инструментальных средств противостояния различным классам угроз по отношению к информационным ресурсам.

Безопасность информации – это способность системы ее обработки обеспечить в заданный промежуток времени возможность выполнения заданных требований по величине вероятности наступления событий, выражающихся в утечке, модификации или утрате данных, представляющих ту или иную ценность для их владельца. При этом считается, что причиной этих событий могут быть случайные воздействия либо воздействия в результате преднамеренного несанкционированного доступа человека-нарушителя.

Проблема защиты информации от постороннего доступа и нежелательных воздействий на нее возникла давно, с той поры, когда человеку по каким-либо причинам не хотелось делиться ею ни с кем или не с каждым человеком. С развитием человеческого общества, появлением частной собственности, государственного строя, борьбой за власть и дальнейшим расширением масштабов человеческой деятельности информация приобретает цену. Ценной становится та информация, обладание которой позволит ее существующему и потенциальному владельцам получить какой-либо выигрыш: материальный, политический, военный и т. д.

В связи с увеличением значения информационной безопасности в государственной, общественной, экономической и личных сферах, актуальной задачей становится формирование методики обучения информационной безопасности в профессиональном обучении педагогов на различных уровнях как для обеспечения информационной безопасности учащихся, так и для формирования основ существования человека в информационно-опасной среде современного информационного общества.

Острота проблемы информационной безопасности будет только увеличиваться по мере дальнейшего увеличения масштабов внедрения современных информационных и коммуникационных технологий, являющихся технологической основой процессов глобализации, во все сферы жизнедеятельности современного общества, развития электронных систем для государственного управления, бизнеса, банковского дела, платежей, расчётов, торговли и т.д.

Доктрина информационной безопасности Российской Федерации, утвержденная Президентом РФ 9.09.2000г. Пр-1895 развивает Концепцию национальной безопасности РФ применительно к информационной сфере, которая, являясь системообразующим фактором жизни общества,

активно влияет на состояние политической, экономической, оборонной и других составляющих безопасности России. В Доктрине указывается, что обеспечение информационной безопасности РФ, под которой понимается состояние защищенности национальных интересов РФ в информационной сфере, определяющихся совокупностью сбалансированных интересов личности, общества, государства, в сфере экономики играет ключевую роль в обеспечении национальной безопасности РФ. При этом в качестве одного из приоритетных направлений государственной политики в области обеспечения информационной безопасности РФ является совершенствование подготовки кадров, развитие образования в области информационной безопасности.

Становление научного направления «информационная безопасность и защита информации» в РФ связано с именами таких отечественных ученых, как А.А. Грушко, В.Ю. Гайкович, В.А. Герасименко, В.И. Герасимов, Н.Н. Дмитриевский, Г.В. Емельянов, В.А. Минаев, П.Д. Зегжда, В.В. Кульба, А.Г. Мамиконов, А.П. Першин, С.П. Расторгуев, А.А. Стрельцов, Е.Е. Тимонина, Л.М. Ухлинов, Д.С. Черешкин, В.В. Шураков, А.Б. Шелков и др. Однако анализ состояния проблемы информационной безопасности как проблемы педагогической позволяет сделать вывод о её недостаточной разработанности, поскольку различные её аспекты находят пока отражение большей частью в политологии, социологии, естественно-научной, технической, правовой областях.

Анализ состояния дел в сфере защиты информации показывает, что уже сложилась вполне сформировавшаяся концепция и структура защиты, основу которой составляют:

- весьма развитый арсенал технических средств защиты информации, производимых на промышленной основе;
- значительное число фирм, специализирующихся на решении вопросов защиты информации;
- достаточно четко очерченная система взглядов на эту проблему;
- наличие значительного практического опыта и другое.

Для решения в системе профессионального образования педагогических проблем, связанных с обучением основам информационной безопасности и защиты информации как инвариантной составляющей информационной подготовки, направленной на формирование информационной культуры личности на этапе перехода к постиндустриальному обществу, требуется системный подход, реализующий методологические, организационные, содержательные, дидактические и технологические аспекты. Система подготовки в области информационной безопасности и защиты информации должна быть детерминирована по всем уровням образовательной деятельности, как общего (пропедевтика, базовый и профильный курсы информатики), так и профессионального образования: среднего, высшего, послевузовского, дополнительного, и ориентирована на различные специальности и специализации.

Многие высшие учебные заведения приступили к подготовке специалистов, чья деятельность призвана обеспечить защиту ресурсов инфор-

мационных систем от неправомерного доступа и использования. Но не только учителя информатики должны быть подготовлены в области информационной безопасности, основами ее должен владеть каждый учитель, более того, каждый сотрудник образовательного учреждения, так как с возрастающей ролью информационных и коммуникационных технологий в образовании в рамках любого предмета появляется коммуникативная составляющая, безусловно, требующая грамотной поддержки, обеспечивающей информационную безопасность.

Роль информационной безопасности и ее место в системе национальной безопасности страны определяется тем, что государственная информационная политика тесно взаимодействует с государственной политикой обеспечения национальной безопасности страны через систему информационной безопасности, где последняя выступает важным связующим звеном всех основных компонентов государственной политики в единое целое [1, с.74].

Таким образом, процесс обеспечения безопасности информационных систем является непрерывным и охватывает совокупность мероприятий, осуществляемых как в процессе проектирования, так и эксплуатации. Данные процессы создания и функционирования ИС постоянно требуют роста усилий, ориентированных на совершенствование подходов к обеспечению собственно безопасности, так и конкретных механизмов защиты.

Список литературы

1. Лопатин В.Н. Информационная безопасность России: Человек. Общество. Государство. СПб.: Фонд «университет», 2000.

РОЛЬ ГЛОБАЛЬНОЙ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА

Г.Ш. Бибарсова

г. Ставрополь

Проблема информатизации системы образования постоянно обсуждается научной общественностью, связана со становлением и развитием информационного общества, коснулась всех видов деятельности человека и представляет сегодня неотъемлемый атрибут современности.

Информатизация в широком смысле является целенаправленным обеспечением сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных средств ИКТ, ориентированных на реализацию целей обучения, развития и социализации личности

В соответствии с концепцией информатизации высшего образования Российской Федерации основной целью информатизации образования является повышение эффективности и качества подготовки специалистов до уровня, достигнутого в развитых странах, т.е. подготовки кадров с новым типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества.

Информатизация образования обуславливает актуальность проблемы формирования информационной культуры личности – как обучаемого, так и преподавателя.

Вопрос о роли современных информационных, а в последнее время и коммуникационных технологий в деле совершенствования и модернизации сложившейся образовательной системы остается актуальным на протяжении последних двух десятилетий. Для того чтобы подготовить высококвалифицированных педагогов, недостаточно только предоставить им широкий доступ к новым информационным технологиям и программным комплексам, используемым для обучения и воспитания. Необходимо научить их использовать технологии для эффективного обучения, повысить уровень подготовки в области умения педагогически грамотно создавать и применять новые образовательные технологий с использованием ИКТ.

Грамотно, умело распорядиться возможностями ИКТ смогут лишь те члены общества, которые будут обладать необходимыми знаниями, позволяющими ориентироваться в новом информационном пространстве. Сохраняя свою самобытность, они будут использовать преимущества глобализации, когда люди, живущие в разных городах и странах, на разных континентах, благодаря легкости и оперативности коммуникаций могут работать над одним целостным проектом, вести совместные исследования и оперативно обмениваться результатами. Речь идет об изменении содержания образования, об овладении информационной культурой – одним из слагаемых общей культуры, понимаемой как высшее проявление образованности, включая личностные качества человека и его профессиональную компетентность. Заметим, что понятие «культура» трактуется по-разному. Но при всех различиях наиболее существенными ее атрибутами признаются «глубокое, осознанное и уважительное отношение к наследию прошлого, способность к творческому восприятию и преобразованию действительности в той или иной жизненной сфере»[1, с.80].

Современному обществу необходим специалист, в совершенстве владеющий информационными технологиями, с помощью которых он оперативно может найти необходимую информацию, овладевать новыми знаниями и постоянно работать над собственным развитием. Вместе с тем, быстро овладевая компьютерной техникой, молодежь стала чрезмерно увлекаться компьютерными играми и бездумным времяпровождением в сети Интернет.

Интернет – это глобальная сеть, объединяющая пользователей из различных организаций, государственных учреждений и частных фирм, а также частных пользователей. Сети, входящие в Интернет, базируются на едином для всех них наборе сетевых протоколов (ТСР/IP).

Пробором Интернет была экспериментальная сеть Министерства обороны США. Сейчас сеть Интернет распространена по всему миру, и ее пользователями уже стали более 40 миллионов человек.

Развитие глобальной сети Интернет начинает влиять на все стороны жизни человечества. В связи с развитием Интернета актуальным для че-

ловчества становится создание открытого общества, т. н. общества без границ. Важнейшим условием его формирования признается необходимость совершенствования информационной системы на принципах открытости и свободы. Открытый и свободный доступ к информации предполагает создание единого информационного пространства, предоставление равных возможностей всем пользователям сети Интернет в получении доступа к информационным ресурсам, дает возможность каждому пользователю максимально развить свои личностные качества и оперативно получать необходимую ему информацию.

Интернет имеет уникальные возможности для повышения качества обучения и сохранения культурного наследия. С помощью Интернет можно представить свою образовательную или культурно-познавательную информацию в самом удобном и наглядном виде на основе гипертекста или гипермедиатекста, организовать теле- или видеоконференцию, использовать для общения chat или электронную почту. Технические и информационные возможности глобальной сети Интернет постоянно совершенствуются и развиваются. Пользователи этой сети имеют неограниченный доступ к этому мировому хранилищу информации независимо от возраста, местонахождения и времени суток. Этот новый феномен Интернет имеет все технические, программные и коммуникационные возможности для использования в саморазвитии личности и организации учебного процесса с использованием самого широкого спектра информационных ресурсов, о которых мечтало не одно поколение педагогов. Однако с появлением такого феномена, обладающего всеми этими возможностями, их использование происходит стихийно, хаотически и несистемно.

Интернет несет в себе громадный потенциал образовательных услуг, но чтобы перейти к их анализу, прежде всего нужно пояснить, что мы понимаем под термином образовательные услуги. Образование – это не только обучение при необходимом участии педагога. Образовательные услуги включают в себя информирование как учащихся, так и преподавателей по широкому кругу тем, связанных с их учебной и преподавательской деятельностью.

Владение современными ИКТ повышает информационную культуру молодежи, но в то же время меняет приоритеты саморазвития личности, направляя их в сторону увлечения виртуальной реальностью, компьютерными играми и общением в сети Интернет в ущерб познавательной и учебной деятельности.

Влияние информационных технологий на личность обучаемого может быть выражено в большей или меньшей степени: от локального, касающегося ограниченного круга психических явлений (например, использование компьютерного слэнга), до глобальных, свидетельствующих об изменении личности в целом (Интернет-зависимость, синдром хакера и т.п.)

Необходимо, заметить, что психологи, педагоги, специалисты в области информационных технологий уделяли и уделяют много внимания исследованию последствий

Информационная культура человека является частью общечеловеческой культуры, необходимым звеном образовательной деятельности как педагогов, так и студентов, качественной характеристикой их информационной деятельности в составе образовательной. Информационная культура выражается в наличии у человека комплекса знаний, умений, навыков и рефлексивных установок на взаимодействие с информационной средой.

Информационно-образовательная среда – программно-телекоммуникационное и педагогическое пространство с едиными технологическими средствами ведения учебного процесса, его информационной поддержкой и документированием в среде Интернет любому числу учебных заведений, независимо от их профессиональной специализации (уровня предлагаемого образования), организационно-правовой формы и формы собственности [3].

Саморазвитие личности во многом зависит степени индивидуализации образовательной среды. Любой человек “заполнен” своим собственным ментальным опытом, который и предопределяет характер его активности в тех или иных конкретных ситуациях. Состав и строение этого опыта у каждого человека различны, поэтому люди, различаются по своим познавательным возможностям. Кроме того, люди различаются по темпераменту, по когнитивным стилям, по преобладающим биоритмам.

Если рассматривать информационную культуру как инструмент адаптации к условиям быстро меняющейся информационной среды, то в ее содержательном наполнении можно выделить следующие уровни: мировоззренческий, морально-этический, психологический, социальный, технологический, когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий.

Целью овладения информационной грамотностью является развитие способности критического осмысления информации и навыков активного участия в процессе ее получения. Информационная грамотность позволяет человеку понимать информацию и выносить обоснованные суждения в качестве пользователя информационных источников, она также дает ему возможность стать производителем информации по собственному праву и таким образом стать более влиятельным участником общественной жизни.

Информационная грамотность способствует развитию критических и творческих способностей человека. Цифровые средства информации – особенно Интернет – существенно расширяют возможности для такого активного участия отдельного человека, при условии, что у него есть возможность и соответствующая подготовка для успешного доступа к этим средствам и их использования [2, с.58].

Сопоставление понятий «информационная грамотность» и «информационная культура» свидетельствует об их значительном сходстве. Оба понятия характеризуют сложный, многоуровневый и многоаспектный феномен взаимодействия человека и информации. В составе объема обоих понятий выделяется много компонентов: от умения вести поиск информации, анализировать и критически оценивать найденные источники до их творческого самостоятельного использования в целях решения мно-

гообразных задач, возникающих в учебной, профессиональной, досуговой или иной деятельности. Вместе с тем, понятие «информационная культура личности» – понятие более широкое, чем понятие информационной грамотности. Оно включает в свой состав, в отличие от информационной грамотности, такой компонент, как информационное мировоззрение.

Введение понятия «информационное мировоззрение» позволяет обеспечить синтез и целостность традиционной книжной (библиотечной) и новой (компьютерной) информационной культур, позволяет избежать в информационном обществе конфронтации двух полярных культур – технократической и гуманитарной.

Таким образом, развитие личности обучающегося имеет два взаимосвязанных аспекта:

1. повышение продуктивности интеллектуальной деятельности обучающегося, за счет формирования способностей анализировать, сравнивать, обобщать, учитывать причинно-следственные отношения, исследовать, систематизировать свои знания, обосновывать собственную точку зрения, порождать новые идеи и т. д.;

2. рост индивидуального своеобразия каждого обучающегося на основе учета индивидуальных познавательных склонностей, биоритмов, когнитивных стилей, избирательности в выборе учебного материала и т. д.

Список литературы

1. Гершунский Б.С. Философия образования. – М., 1998. – С. 65.
2. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Стародубова Н.А., Уленко Ю.В. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006.

ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ПРОЕКТОВ ПО ВНЕДРЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В.И.Власов, Н.О.Устинович

г. Ставрополь

Перспективы технологизации и автоматизации учебного процесса связаны с разработкой новых технических средств отображения, преобразования и передачи информации, а также с широким использованием вычислительной и множительной аппаратуры. Работа с современными техническими средствами порождает новый тип взаимодействия человека и машины, неизвестный другим, неинформационным технологиям. Современное человечество включилось в общеисторический процесс, называемый информатизацией. В данный период развития общества производство информации становится основным видом деятельности, и компьютеризация выступает как часть этого процесса. Развитие информатизации вызвано тем, что человечество осознало ограниченность естественных

ресурсов среды своего обитания в связи с усложнением производственных отношений, появлением глобальных проблем, решение которых невозможно прежними средствами. Информация существенно влияет на ускоренное развитие науки, техники, играет значительную роль в процессах воспитания и образования, культурного общения между людьми.

Рассмотрим подходы оценки проектов по внедрению информационных технологий (ИТ), используемых в экономике, промышленности в образовательный процесс.

Наиболее часто используется в экономике так называемый портфельный подход. Для образовательного учреждения его форма будет представлять собой простую таблицу правильно составленного ИТ-портфеля, содержащую исчерпывающий перечень учебных, организационных процессов учебного заведения с указанием всевозможных средств их автоматизации и оптимизации в сравнении, а также сведения о стоимости проектов по внедрению и поддержке ИТ-решений. Оценка эффективности ИТ-портфеля осуществляется, как правило, с точки зрения производительности труда образовательного учреждения (количества учащихся и их успеваемость, количество общественных и научных мероприятий и т.д.). Портфельный подход создан для руководства учреждения, имеющего возможность в простой и доступной форме получать всю минимальную и достаточную информацию для выбора стратегического направления для развития ИТ в учебном заведении.

Бюджетный подход применяется на основе предпосылок о гарантированной эффективности ИТ при правильно построенных процедурах бюджетирования ИТ, мотивации персонала и контроля за расходованием средств. Данный подход применяется учреждениями с уже сформировавшимся ИТ-хозяйством, когда большая часть ИТ-бюджета уходит на поддержание уже внедренных ИТ. Применительно к экономике, как правило, компании определяют долю в процентах от, например, дохода компании которая уходит на инвестиции в ИТ. При этом ключевым параметром в обосновании для формирования такого бюджета для образовательного учреждения является рост успеваемости учащихся, возможность сокращения расходов на приобретение лабораторного оборудования и переход на виртуальную лабораторную базу.

Инвестиции в ИТ распределяются по функциональным подразделениям, которые при должной мотивации формируют обоснование применения соответствующего ИТ-решения в привязке к росту своих качественных характеристик. Каждое из подразделений оценивает, какие решения в области ИТ являются обоснованными и необходимыми и «заказывает» разработку программного и технического обеспечения у ИТ-подразделения. Таким образом, при внедрении ИТ-решений достигается эффективное участие в ИТ-проекте и персонала со стороны функционального подразделения, и работников ИТ-подразделения.

При использовании проектного подхода современная финансовая теория признает четыре основных способа расчета эффективности проекта и его ценности для компании: срок окупаемости, возврат на инве-

стиции, внутренняя рентабельность и чистая прибыль от проекта с учетом стоимости капитала, приведенная к сегодняшнему дню [1, с.45].

Для образовательного учреждения проблема заключается в том, что отсутствуют вышеперечисленные параметры. Однако можно взять качественные характеристики образовательного учреждения для использования аналитических расчетов финансовой теории.

Срок окупаемости изменить на время эксплуатации с учетом исправности и морального устаревания ИТ, возврат на инвестиции изменить на приток денежных средств за счет грантов, выполняемых на качественном оборудовании, внутреннюю рентабельность изменить на повышение успеваемости учащихся, чистую прибыль на повышение производительности труда как педагогов, так и административных структур образовательного учреждения.

В рамках горизонта функционального подразделения (факультет, кафедра, бухгалтерия) сложно количественно оценить качественное изменение в сути процессов. Важное качественное изменение может быть просто не замечено. В этом случае имеет смысл разделить эффекты от внедрения информационной системы на три вида:

1. Расчетный эффект – как правило, такой расчет наглядно демонстрирует бухгалтерии доход учреждения и экономии финансовых средств.

2. Эффект времени и производительности труда за счет более быстрого исполнения сотрудниками своих функций

3. «Тонкие» эффекты – рассчитываются, исходя из специфики каждого подразделения учреждения. Например, можно рассчитать эффект от внедрения системы для получения управленческой информации, которая позволит принять стратегические решения в отношении более эффективного использования информационных технологий, или замены неэффективных автоматизированных рабочих мест на новые, более эффективные.

По мере роста внедрения информационных технологий в образовательный процесс, а также профессионализма российского менеджмента стали вырабатываться некоторые критерии оценки целесообразности ИТ-затрат. Наиболее популярным оказывается критерий достаточности размера затрат на ИТ. Получают распространение показатель доли ИТ-затрат на одного работающего [2, с.8].

Обоснование ИТ-затрат в образовательном учреждении, как инвестиционных затрат становится все более и более актуальным.

Классические методы оценки эффективности инвестиционных проектов предполагают необходимость оценки “доходной” и “затратной” части проектов с последующей их интеграцией при расчете обобщенного “денежного потока” проекта [3, с.55]. Основная сложность – в оценке эффектов от реализации ИТ-проекта, т. е. оценки “доходной” части образовательного учреждения.

Для полноценной, качественной оценки результата следует сделать упор на то, ради чего осуществляется внедрение ИТ-проекта. Такое целеполагание должно быть выполнено сверху донизу и органичным образом интегрировано в процесс проектирования ИТ-системы [2, с.10].

Практическое применение данного подхода должно заключаться в построении многоуровневой детальной структуры “стратегия – цели – задачи – подзадачи – функции/процессы – ИТ-процедуры”. Максимальная структуризация такого “дерева” позволяет тесно увязать глобальную стратегию образовательного учреждения, конкретные задачи и качественные улучшения (факторы ИТ-эффективности), получаемые за счет внедрения в образовательный процесс и управление информационных технологий, и выразить их в форме количественных финансово-экономических выгод учреждения.

Для образовательных учреждений одной из основных стратегических линий является снижение затрат. Без управленческого учета и системы бюджетирования эту задачу не решить. Предполагается, что быстрая систематизация данных о планируемых и фактических затратах позволит более эффективно регулировать процесс затратообразования и позволит снизить затраты.

На структурных учебных подразделениях образовательного учреждения внедрение ИТ осуществляется для решения более локальных задач (например, ускорения усвоения учебного материала, улучшения анализа результатов учебной деятельности, ускорения обработки учебных данных). Естественно, что на этих уровнях необходимо стремиться получить такие качественные улучшения, как сокращение дублирующих функций, увеличение оперативности расчетов, увеличение возможностей по оптимизации решений и др. Значит, для них цели должны быть сформулированы иным образом, более близким к решаемым ими задачам.

Если подобная процедура “структуризации” не встроена в процесс проектирования и использования ИТ-системы в образовательном учреждении, центр тяжести процедуры оценки ложится на “этап агрегации”. Этап агрегации начинается с самого нижнего уровня детализации – ИТ-процедур, или ИТ-задач низшего уровня. На этом уровне необходимо максимально подробно выявить качественные улучшения выполняемых процессов образовательного учреждения и составить универсальную “библиотеку типовых эффектов” структурных подразделений.

Постепенная агрегация таких улучшений, обобщаемых на более высоком уровне построенного дерева, позволяет добиться количественного выражения в финансово-экономических показателях локального значения – факторах экономической эффективности внедряемых ИТ.

В настоящее время для определения эффективности внедрения информационных технологий предлагается ряд методов, которые можно группировать следующим образом:

1. Традиционные финансовые методы. Достоинством финансовых методов является их база, классическая теория определения экономической эффективности инвестиций. Данные методы используют общепринятые в финансовые критерии. Главный недостаток состоит в ограниченности применения таких методов: они оперируют понятиями притока и оттока денежных средств, требующими конкретики и точности.

2. Вероятностные методы. Достоинством вероятностных методов является возможность оценки вероятности возникновения риска и по-

явления новых возможностей с помощью статистических и математических моделей.

3. Инструменты качественного анализа

И в России и в странах, имеющих существенно больший опыт в оценке экономической эффективности ИТ, очевидные методы оценки финансового результата неизвестны. Поэтому результаты, полученные с помощью предложенной методики, разумеется, не будут “абсолютно точны”. Однако, как показывает опыт, с их помощью удастся оценить “финансовую реализуемость и экономическую состоятельность” конкретного ИТ-проекта с учетом специфики конкретного образовательного учреждения.

Список литературы

1. Соколова Г.Н. Информационные технологии экономического анализа. – М.: “Экзамен”, 2002г. – 320 с.
2. Давыдянц Д.Е., Денисов В.В., Микула Н.П. Методические рекомендации по экономической оценке программно-технических проектов студентов/ Под ред. проф. В.Е. Жидкова- – Ставрополь: СТИС, 2002. -28с.
3. Мишенин А.И. Теория экономических информационных систем: Учебник. – 4-е изд., доп. и перераб. – М.: Финансы и статистика, 2002. – 240 с.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНФОРМАТИКА» ПО ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Т.Н. Гайфулина
г. Ставрополь

В Концепции национальной безопасности РФ, утвержденной Указом Президента РФ от 17.12.97г. №1300 (в редакции Указа Президента РФ от 10.01.2000г. № 24), отмечается, что в современных условиях всеобщей информатизации и развития информационных технологий усиливаются угрозы национальной безопасности Российской Федерации в информационной сфере. Государственные и коммерческие структуры, пользователи информационных и коммуникационных технологий, потребители информационных услуг, столкнувшись с оборотной стороной тотальной компьютеризации, осознают необходимость обеспечения безопасности информационных ресурсов и экономическую целесообразность вложения средств в обеспечение надежного функционирования информационных систем. Однако отсутствие надлежащих знаний, умений и навыков в области информационной безопасности чревато серьезными издержками при использовании информационных и коммуникационных технологий, поскольку одним из основных сдерживающих факторов их внедрения является принципиальная уязвимость от различного рода угроз информационной безопасности.

Острота проблемы информационной безопасности будет только увеличиваться по мере дальнейшего увеличения масштабов внедрения со-

временных информационных и коммуникационных технологий, являющихся технологической основой процессов глобализации, во все сферы жизнедеятельности современного общества, развития электронных систем для государственного управления, бизнеса, банковского дела, платежей, расчётов, торговли и т.д.

Доктрина информационной безопасности Российской Федерации, утвержденная Президентом РФ 9.09.2000г. Пр-1895 развивает Концепцию национальной безопасности РФ применительно к информационной сфере, которая, являясь системообразующим фактором жизни общества, активно влияет на состояние политической, экономической, оборонной и других составляющих безопасности России. В Доктрине указывается, что обеспечение информационной безопасности РФ, под которой понимается состояние защищенности национальных интересов РФ в информационной сфере, определяющихся совокупностью сбалансированных интересов личности, общества, государства, в сфере экономики играет ключевую роль в обеспечении национальной безопасности РФ. При этом в качестве одного из приоритетных направлений государственной политики в области обеспечения информационной безопасности РФ является совершенствование подготовки кадров, развитие образования в области информационной безопасности.

Для решения в системе профессионального образования педагогических проблем, связанных с обучением основам информационной безопасности и защиты информации как инвариантной составляющей информационной подготовки, направленной на формирование информационной культуры личности на этапе перехода к постиндустриальному обществу, требуется системный подход, реализующий методологические, организационные, содержательные, дидактические и технологические аспекты. Система подготовки в области информационной безопасности и защиты информации должна быть детерминирована по всем уровням образовательной деятельности, как общего (пропедевтика, базовый и профильный курсы информатики), так и профессионального образования: среднего, высшего, послевузовского, дополнительного, и ориентирована на различные специальности и специализации.

Становление научного направления «информационная безопасность и защита информации» в РФ связано с именами таких отечественных ученых, как А.А. Грушко, В.Ю. Гайкович, В.А. Герасименко, В.И. Герасимов, Н.Н. Дмитриевский, Г.В. Емельянов, В.А. Минаев, П.Д. Зегжда, В.В. Кульба, А.Г. Мамиконов, А.П. Першин, С.П. Расторгуев, А.А. Стрельцов, Е.Е. Тимонина, Л.М. Ухлинов, Д.С. Черешкин, В.В. Шураков, А.Б. Шелков и др. Правовые аспекты информационной безопасности нашли отражение в трудах Ю.М. Батурина, И.Л. Бачило, В.А. Копылова, В.Н. Лопатина, Ю.А. Тихомирова, М.А. Федотова и др. Развитию теории и практики образования в области информационной безопасности посвящены исследования таких учёных, как Е.Б. Белов, М.В. Вус, К.К. Колин, В.Б. Кравченко, В.П. Лось, А.А. Малюк, В.В. Мельников, Б.А. Погорелов, В.И. Ярочкин и др. Однако анализ состояния проблемы информационной бе-

зопасности как проблемы педагогической позволяет сделать вывод о её недостаточной разработанности, поскольку различные её аспекты находят пока отражение большей частью в политологии, социологии, естественно-научной, технической, правовой областях.

На сегодняшний день в России сложилась определенная система подготовки специалистов по защите информации в ее естественно-научной и технической составляющих. Организационную основу данной системы составляют учебно-методические объединения вузов РФ по образованию в области информационной безопасности. Подготовку специалистов по информационной безопасности обеспечивают более 100 вузов России, которые осуществляют реализацию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению «Информационная безопасность», а также специализированные учебные центры («Информзащита», «Конфидент», Domina Security и др.) и учебные центры общего профиля (Школа CNews, АИС, «Специалист», Сетевая академия «Ланит», Академия «АйТи» и др.). Серьезное внимание проблеме обучения специалистов в области защиты национальных информационных структур уделяется в США, странах Западной Европы и некоторых государствах СНГ. Помимо коммерческих компаний, подготовку осуществляют ряд государственных структур, международных консорциумов.

Не смотря на это, недостаточный уровень подготовки специалистов в области информационной безопасности является сегодня проблемой на всех уровнях – от государственных учреждений до небольших компаний. Необходимость принятия специальных мер по обучению кадров основам информационной безопасности прямо отмечается в федеральной целевой программе «Электронная Россия», принятой на период 2002-2010 гг. Однако, как показал анализ учебных планов и программ обучения, содержание образования концентрируется в основном на технических аспектах защиты. Таким образом, возникает необходимость развития системы подготовки кадров в области информационной безопасности с выходом на проблемы информационной безопасности в гуманитарной сфере и на стыке естественно-научных, технических и гуманитарных направлений.

Наиболее активно в настоящее время в области гуманитарного направления ведутся работы по обучению специалистов правоохранительных органов, органов суда и прокуратуры в области борьбы с компьютерными преступлениями; менеджеров и специалистов по бизнесу в области защиты информации бизнес-структур. Рядом ученых ведутся исследования по вопросам информационно-психологической безопасности с целью предотвращения или нейтрализации негативных информационно-психологических воздействий (Э.М. Андреев, А.Е. Войскунский, Г.В. Грачев, А. Егоров, К.К. Колин, В.Е. Лепский, Г.Ю. Маклаков, А.В. Мионов, О.В. Смыслова, М. Эпштейн и др.).

Исследованию социальных аспектов информатизации, в том числе и образования, в целях создания условий для развития информационной сферы российского общества, формирования его новой информацион-

ной культуры, а также морали, нравственности, этики, адекватных условиям глобального информационного общества, посвящены исследования И.В.Роберт, К.К.Колин, И.В.Соколова и др. В ряде публикаций отмечается необходимость формирования новых информационных специальностей в системе высшего образования, корректировки существующих отечественных образовательных стандартов, расширения перечня специальностей магистерской подготовки, развития системы переподготовки кадров, модификации существующих рабочих программ общепрофессиональных и специальных дисциплин, создания системы непрерывного профессионального образования специалиста, разработки набора педагогических стратегий в области информационных технологий, модернизации лабораторной базы, приобретения лицензионных программных средств (Н.Д. Никандров, Б.Я. Советов и др.).

Многие ученые сходятся во мнении, что решение гуманитарных проблем в области информационной безопасности позволит выработать более эффективную государственную политику в области развития информационной сферы РФ, интегрироваться в мировое информационное пространство, расширить участие России в мировом информационном рынке, соблюдать основные права и свободы человека и гражданина, реализуемые в информационной сфере, что будет способствовать дальнейшему формированию в России информационного общества (Г.В. Емельянов, А.А. Малюк, В.П. Щерстюк и др.).

Однако, несмотря на чрезвычайную важность данной проблемы для современного общества, мы все-таки не можем говорить о существовании целостного подхода к ее решению. Очевидно, что в сфере педагогической составляющей гуманитарной области информационной безопасности существуют определенные проблемы. Проведенный анализ требований к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки выпускника даже такой специальности как 030100 «Информатика» (с присвоением квалификации «учитель информатики») показал, что вопросы защиты информационной инфраструктуры образования представлены в недостаточной степени. Требования образовательного стандарта ограничиваются подготовкой специалиста выполнять правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе. Вопросы, напрямую связанные с обеспечением информационной безопасности, рассматриваются в дисциплине ДПП.Ф.15. Программное обеспечение ЭВМ лишь при изучении темы «Компьютерные вирусы и приемы борьбы с ними». Правовые основы в области защиты информации и государственной тайны раскрываются в содержании дисциплины ГСЭ.Ф.06. Правоведение. Проблемы создания педагогико-эргономических условий безопасного использования средств ВТ затрагиваются в дисциплине ДПП.Ф.18. Использование информационных и коммуникативных технологий в образовании».

Следует отметить, что в целях преодоления пробелов в компетентности будущих учителей в области защиты информации ряд педаго-

гических вузов вводит в свои учебные планы курсы по обозначенной проблеме («Информационная безопасность», «Защита информации», «Безопасность информационных технологий», «Безопасность информации в автоматизированных системах» и др.) в основном за счет региональных компонентов, дисциплин специализации. При этом практически не находят отражения вопросы защиты образовательной инфраструктуры (сохранность физической целостности компьютеров, предотвращение несанкционированного изменения или удаления файлов учителей и учеников, физическая сохранность материалов школьной медиатеки, защита компьютеров от несанкционированных инсталляций посторонних программ, защита компьютерных программ от изменений, восстановление программного обеспечения на компьютерах в случае повреждений или изменений, защита от несанкционированного доступа из Интернет и др.). Со студентами не изучаются меры борьбы с информационными правонарушениями, не рассматриваются вопросы выявления мотивации учащихся к совершению противоправных действий в сфере информационных технологий. Вне должного внимания остаются проблемам воспитательной работы в сфере ИТ, формирования нравственных качеств, негативного отношения к нарушителям информационной безопасности, не исследуются механизмы информационно-психологического воздействия средствами электронно-коммуникативных технологий на человека и др.

Решение данной проблемы мы видим на путях переориентации образовательной политики на развитие у выпускников педагогических специальностей вузов принципиально новой составляющей их информационной культуры – компетентности в области информационной безопасности. Информационную безопасность мы рассматриваем как комплексную междисциплинарную отрасль научного знания, в содержании которой одинаково важна как «техническая составляющая» – защита информации (представляемая информатикой и смежными с ней техническими дисциплинами), так и «гуманитарная составляющая» – защита от информации (философия, экономика, социология, право, психология).

Список литературы

1. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации (утв. Президентом РФ от 9 сентября 2000 г. N Пр-1895)// Справочная правовая система ГАРАНТ.
2. Рошин С.К., Соснин В.А. Психологическая безопасность: новый подход к безопасности человека, общества и государства//Российский монитор. – 1995. – № 6.
3. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М.: Изд-во РАГС, 1998 – 125 с., с.14.
4. Липский И.А. Социальная педагогика: практика, научная дисциплина, образовательный комплекс // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 24-32.

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В.С. Гишович
г. Ставрополь*

Одной из приоритетных целей образования в современном обществе является формирование и развитие у подрастающего поколения молодых людей математического мышления и его культуры. Т.А. Ивановой выделены следующие компоненты культуры математического мышления: мировоззренческая, логическая, эвристическая, алгоритмическая [6].

Учебная деятельность представляет собой процесс, в результате которого человек приобретает новые или изменяет существующие у него знания, умения и навыки, совершенствует и развивает свои способности. Такая деятельность позволяет ему приспособливаться к окружающему миру, ориентироваться в нем, успешнее и полнее удовлетворять свои основные потребности интеллектуального роста и персонального развития [1].

Для того чтобы быть успешной, учебная деятельность должна соответствовать следующим основным требованиям:

- быть как для обучающегося, так и для обучаемого разносторонне мотивированным процессом, т.е. побуждать учителя как можно лучше обучать, а учащегося как можно старательнее учиться;

- иметь развитую и гибкую структуру;

- осуществляться в разнообразных формах, позволяющих преподавателю наиболее полно реализовать свой творческий педагогический потенциал, а учащемуся использовать свои индивидуальные возможности для усвоения передаваемых ему знаний, умений и навыков;

- выполняться при помощи современных технических средств обучения, освобождающих как преподавателя, так и учащихся от необходимости осуществления множества рутинных операций

Учебная деятельность остается основным видом деятельности старшего школьника. Углубляется содержание обучения и вводятся новые учебные разделы, также учебная деятельность старшеклассников предъявляет гораздо более высокие требования к их активности и самостоятельности. Для того чтобы достаточно глубоко усваивать программу, необходимо развитие культуры математического мышления. В.А. Сухомлинский отмечал, что трудности учения в старших классах связаны со сложившейся ранее установкой на запоминание, заучивание обобщений, не основанных на самостоятельном анализе фактов. Причина трудностей, которые испытывают некоторые ученики – старшеклассники, заключается, по мнению педагога, в неумении пользоваться обобщающими понятиями в целях познания окружающей действительности, а неумение это рождается потому, что обобщающие понятия, выводы, умозаключения не формируются путем исследования явлений и фактов, а заучиваются [3].

Старшие ребята сами отмечают, что многие из них плохо подготовлены к обучению в X – XI классах. У них нет умения самостоятельно работать с учебными материалами, они не умеют обрабатывать материалы, поступающие из других источников. Это противоречие между уровнем учебной деятельности, который сложился и закрепился у некоторых учащихся за время обучения в основном звене школы, и требованиями, которые предъявляет учебная деятельность в старших классах, и является движущей силой умственного развития старших школьников. Отношение старших школьников к учению тоже изменяется. Ученики взрослеют, обогащается их опыт; они понимают, что стоят на пороге самостоятельной жизни. Растет их сознательное отношение к учению, которое приобретает непосредственный жизненный смысл. Старшеклассники отчетливо сознают, что необходимым условием полноценного участия в будущей трудовой жизни общества является наличный фонд знаний, умений и навыков, полученное в школе умение самостоятельно приобретать знания, или, как говорят, самообучаться. В числе некоторых других особенностей отношения к учению старших школьников следует отметить избирательное отношение к учебным предметам, причина этому – наличие у многих юношей и девушек сложившихся интересов, связанных с их профессиональной направленностью.

Рассмотрим возможности применения исторического материала на занятиях по математике в процессе формирования культуры математического мышления. Исторический материал, отобранный для формирования мировоззренческой составляющей формирует у учащихся представления о роли математики в развитии общества; демонстрирует связь математических знаний с культурными традициями общества. При этом элементы историзма, используемые на уроках и факультативах, способствуют интеллектуальному развитию учащихся, формированию качеств мышления, характерных для математической деятельности.

В процессе обучения математике школьники учатся дедуктивным методам доказательств: синтетическому, аналитическому, от противного, методу исчерпывающих проб. Для формирования указанных аспектов логической составляющей можно также использовать элементы историзма.

Одной из задач обучения математике является развитие творческих способностей учащихся. Она будет в полной мере реализовываться, если приобщить школьников к эвристической деятельности на уроках и в самостоятельной деятельности. Исторический материал предоставляет много возможностей для подобной методической работы. При обучении методам решения нестандартных задач школьники должны усвоить идею, лежащую в основе эвристик [5].

Применительно к математической деятельности Т.А.Иванова, В.М.Моныхов выделяют следующие компоненты алгоритмической составляющей:

- 1) понимание сущности алгоритма;
- 2) понимание алгоритмического характера методов математики и их приложений; владение алгоритмами школьного курса математики;
- 3) умение создавать алгоритм какого-либо действия.

Методы решения уравнений, текстовых и геометрических задач и т.д. по своей сути алгоритмичны, но их изобрели и применяли разные ученые и в разные эпохи. В связи с этим исторический материал следует использовать как методический прием на любом из этапов обучения школьников методам математики (введение, изучение метода, обобщение и систематизация) [6].

Таким образом, исторический материал способствует развитию культуры математического мышления, а разнообразные формы использования элементов историзма (исторические беседы, решение нестандартных задач, создание WEB-страниц в Интернет и т.д.) способствуют удовлетворению запросов школьников, проявляющих интерес и склонности к математике.

Список литературы

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986.
2. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника. М., 1982.
3. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М., 1968.
4. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 2001.-248 с.
5. Семенов Е. М., Горбунова Е. Д. Развитие математического мышления на уроках математики. Свердловск, 2006. – 328 с.
6. Фридман Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. М., 2003.-356 с.

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

*И.П. Демченко, В.С. Тоискин
г. Ставрополь*

Термин «смешанное обучение» используется для описания решений, в которых комбинируются различные способы доставки учебного контента, такие как программное обеспечение совместной работы, курсы построенные на Веб-технологиях, EPSS и методики управления знаниями. Этот же термин используется для описания обучения, сочетающего различные виды учебных мероприятий, включая очное обучение в классе, онлайн электронное обучение и самообучение на рабочем месте.

Смешанное обучение реализуется в виде следующих трех моделей [1]: обучение, нацеленное на навыки, сочетающее самообучение с обучением при поддержке педагога, для выработки определенных знаний и навыков;

обучение, нацеленное на работника, в котором сочетание различных учебных мероприятий и методов доставки контента используются для подготовки специалиста на конкретной должности;

обучение, нацеленное на компетенции, в котором смешиваются преимущества средств поддержки обучения с ресурсами и методами управления знаниями, для развития компетенций рабочего места.

Реализация моделей осуществляется в соответствующей информационно-образовательной среде, под которой понимают программно-телекоммуникационную среду, обеспечивающую едиными технологическими средствами ведение учебного процесса, его информационную поддержку и документирование. Использование сред предоставляет ряд серьезных преимуществ для реализации смешанного обучения.

Основными элементами информационно-образовательной среды (в дальнейшем – среды) являются: наличие программно-технологических средств, информационных ресурсов и организационно-методического обеспечения.

Среди основных характеристик сред могут быть названы: интегративность, многоаспектность, перенасыщенность, распределенность, асинхронность.

Чтобы среда обладала вышеперечисленными характеристиками, необходимо соблюдение определенных педагогических принципов. К ним могут быть отнесены следующие:

принцип открытости – студенту должна быть предоставлена возможность выбора информационных ресурсов, а также их носителей (книга, CD, видеокассета и т.п.);

принцип многоаспектности – явления и процессы должны быть представлены с разных точек зрения;

принцип избыточности – студент должен уметь делать выбор из предложенной учебной информации; критически ее оценить;

принцип динамичности – информация должна постоянно обновляться;

принцип сохранения и накопления информации – целесообразно вести архив лучших студенческих работ, который станет частью электронной библиотеки для следующих групп.

На уровне организационно-методическом среда должна отвечать следующим принципам:

личностно-ориентированный характер образовательных программ (маркетинговый подход; учет образовательных потребностей обучающихся);

практико-ориентированность содержания и способов совместной деятельности;

активность и самостоятельность обучающихся как основных субъектов образования;

проблемность и диалогичность содержания и характера взаимодействия в учебном процессе;

рефлексивность (осознанность обучающимися содержания, способов деятельности, а главное, собственных личностных изменений);

вариативность (разнообразие); содержание образования должно демонстрировать множество точек зрения на проблему, множество граней ее решения;

принцип поддерживающей мотивации;

модульно-блочный принцип организации содержания образования и деятельности обучающихся;

интерактивность – постоянный контакт не только преподавателя и студента, но и студентов в группе.

Описанные принципы должны учитываться при выборе инструментальной оболочки для проведения смешанного обучения и могут быть использованы в качестве критериев оценки качества среды

Список литературы

1. Модели смешанного обучения. <http://www.distance-learning.ru/>.

ВНЕДРЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ WEB 2.0 В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

***О.Е. Зубалова
Г. Ставрополь***

Большой популярностью в последние годы пользуются сервисы Web 2.0, которые активно развиваются и совершенствуются. Рассмотрим возможности использования этих сервисов в образовательном процессе, проследим историю и перспективы их развития.

Социальные сервисы – это современные средства, которые обеспечивают коллективные взаимодействия пользователей Интернета. Социальные сервисы поддерживают самоорганизующийся, демократически путь развития сообществ, которые формируются путем объединения усилий формально независимых участников. В профессиональной деятельности современного учителя существенное место занимает умение использовать сервисы Web 2.0 в своей профессиональной деятельности и умение ориентироваться в сетевых сообществах. Сам термин Web 2.0 появился сравнительно недавно (2004-2005 годы), но уже сегодня используется достаточно широко. Автором этого термина считается Т.О'Рейтли [5]. При этом четких и общепринятых границ применения этого термина до сих пор нет. «Web 2.0 не имеет четких границ. Это, скорее, гравитационное ядро, представляющее из себя свод правил и решений и связанной с ним системы сайтов, каждый из которых придерживается этих правил в разной степени в зависимости от удаленности или приближенности к ядру» [5].

Педагогика сетевых сообществ развивается в тесной связи с сетью Интернет и напрямую зависит от состояния и концепций развития Всемирной Паутины. Современная концепция развития паутины получила название Web 2.0 (Веб 2.0) [3].

Под термином Web 2.0 мы подразумеваем второе поколение сетевых Web-сервисов, действующих в Интернете, ориентированных на коллективное создание и использование ресурсов. Причем коллектив участников является открытым и неограничен практически никакими границами. В основе Интернета лежат гиперссылки. Если пользователи получают возможность редактировать содержимое Web-сайтов и добав-

лять свои сайты, а также обмениваться ссылками, то это меняет структуру всего Интернета. Растет коллективная активность пользователей. Т.О'Reilly называет, в качестве основы Web 2.0, «Использование коллективного разума» [5], которое используется на следующих сервисах.

1. Википедия – онлайн-овая энциклопедия, основанная на принципе открытости, когда запись может быть добавлена любым пользователем и отредактирована любым другим пользователем.

2. «Фолксономия» – стиль совместной категоризации сайтов с использованием свободно выбранных ключевых слов (тегов). Теги позволяют осуществлять несколько видов классификаций с использованием частично перекрывающихся ассоциаций без заранее заданных жестких рамок для классификации и систематизации объектов.

3. совместная работа со спамом путем добавления адресов недоброжелательных отправителей в единую, открытую, постоянно обновляемую базу данных со спамом, которые оказались эффективнее коммерческих антиспамеров, основанных, как правило, на анализе самих сообщений [4].

Наиболее распространенные и применимые в образовательном процессе из них – это блоги и технология Вики-Вики.

Блоги – это запись своих мыслей и выставление их на всеобщее обозрение, с помощью добавления комментариев другими пользователями. Термин «Блог» происходит от английского слова, – Web-logging – авторизация в службе Web. «Люди с большим интересом читают новости и заметки, подготовленные не в целях рекламы и продвижения собственного имени. Ясность и доступность блога вызывают интерес многих исследователей, которые рассматривают его как вариант личного образовательного пространства» [2]. В блоге принят обратный порядок записи. Самые свежие записи публикуются сверху. Для ведения блога нужен только доступ к Интернету и желание предоставить свои материалы. Как правило, автором записей в блоге является один человек. Авторы нескольких блогов часто объединяются в социальную сеть, отслеживают записи друг друга, оставляют отзывы и заметки на полях чужих дневников. Распространение блогов в последнее время носит массовый характер. Многие организации и чиновники открывают свои блоги для российских пользователей Интернета. Так, например, в 2008 году появился блог Президента России Д.А. Медведева.

Вики-Вики – «коллекция взаимосвязанных между собой записей» [2]. Это определение подходит также для термина «гипертекст». Но в отличие от гипертекста технология Вики-Вики предполагает коллективную работу над ресурсами. Причем коллективная работа предполагается не только над различными ресурсами, связанными между собой, с помощью ссылок, но и над отдельным ресурсом как структурной единицей распределенного ресурса. Термин Вики-Вики (wikiwiki) в переводе с гавайского языка означает «быстро-быстро». В Вики-Вики реализована модель коллективной работы над содержимым гипертекста, когда возможность создания и редактирования любой статьи предоставляется любому из пользователей Интернета.

Наиболее популярным сайтом, созданным по технологии Вики-Вики, является Википедия. Википедия произвела революцию в динамике со-

здания контента. Сотни страниц добавляются каждый день. По данным на конец 2009 года зарегистрировано около полумиллиона статей на русском языке, более трех миллионов – на английском, почти по миллиону на немецком и французском языках.

Веб 2.0 с педагогической точки зрения:

1. возможность пользователям самим пополнять сайты содержимым. Пользователи сами могут добавлять к сетевому контенту дневники, статьи, фотографии, аудио и видеозаписи, оставлять свои комментарии, формировать дизайн своих страниц. Не случайно журнал Time назвал человеком года именно людей использующих сервисы Веб 2.0, активно пополняющих сеть новым содержанием.

2. постоянные ссылки на опубликованные материалы. Малоприметная, но очень важная особенность, благодаря которой существенно возрастает значение каждого действия и каждого слова, опубликованного в сети. Теперь мы всегда можем вернуться и посмотреть на действия, которые человек совершал в прошлом. У учебного сообщества появляется возможность отслеживать индивидуальные и групповые истории поведения. Это чрезвычайно важно для формирования долговременных отношений между людьми.

3. метки как средство решения классификационных задач. К каждой закладке её владелец может добавить название, краткое описание и ключевые слова, метки-категории облегчающие процесс дальнейшего поиска. Использование меток обеспечивает возможность фолксономии – народной классификации. Термин используется как противоположность таксономии – научной классификации. Благодаря цифровой революции мы обнаружили, что традиционная иерархия знаний, которая так успешно служила нам раньше, не работает так же успешно в мире цифровых технологий. Теперь наступает трудный период – освоение новых способов неиерархического построения документов, классификаций и самого знания. Народная классификация делается и творится людьми – всеми нами. Мы никогда не знаем заранее, какие названия статей выживут, привлекут наибольшее внимание и станут общепринятыми. Некоторые принимаются и остаются, некоторые погибают. Непосредственно к самому объекту можно прикрепить специальную метку или тег (tag).

4. визуализация динамических отношений, которые существуют между участниками сетевых сообществ, категориями статей, отдельными статьями, фотографиями, рисунками и медиаобъектами. Благодаря визуальным сервисам мы можем понимать и показывать своим ученикам отношения между серверами, статьями и даже мыслительными категориями [3].

Внеурочная деятельность учащегося и учителя планируется и фиксируется так же, как и урочная. Это планирование (в соответствии с технологической картой информатизации) должно получать ресурсное обеспечение: средства ИКТ, доступные после уроков в библиотеке, кабинете информатики, других помещениях для самостоятельной работы учащихся; наличие взрослых, контролирующих использование этих средств, при необходимости, помогающих ребенку. Не менее важной задачей является интеграция технологических ресурсов школы с име-

ющимися в семьях учащихся, домашние компьютеры должны стать не Машинами для игр и чата, а, в первую очередь, основным инструментом работы учащихся дома по курсам с ИКТ-поддержкой, что тоже учитывается в планировании и в работе с родителями [1].

Использование новых сервисов Web позволяет учителю не только находить материалы, необходимые для использования в образовательном процессе, но и получить информацию о способах деятельности. То есть можно получить информацию о том, как находить, редактировать, создавать или использовать ЦОРы в своей профессиональной деятельности. Кроме того, можно консультироваться по всем вопросам с коллегами по работе, владеющими этими технологиями. Для этого необходимо популяризовать участие учителей в Интернет-сообществах и форумах [4].

Современный учитель обязан постоянно и непрерывно повышать свою квалификации. Невозможно научить учителя всему, что ему может понадобиться в его работе. Поэтому нужно научить его продолжать повышать свою квалификацию, в том числе пользуясь социальными сервисами Web 2.0. а это огромное сообщество людей, готовых помочь ему. Кому-то он сможет помочь сам. Таким образом, педагогические Интернет-сообщества несут в себе огромный потенциал для каждодневного повышения квалификации. Кроме того, совместные сообщества педагогов, учащихся и родителей в неформальной, нешкольной обстановке способствует лучшему взаимопониманию между учителями, учащимися и их родителями.

Список литературы

1. Концепция информатизации образовательного процесса в системе Департамента образования города Москвы. – М. 2008. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.couo.ru/binary.asp?document_di=163263.
2. Патаракин Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю – М: Интуит.ру, 2007. – 64 с.
3. Патаракин Е.Д. Характеристики социальных сервисов Веб 2.0. – г. Новосибирск.
4. Сурхаев М.А. и др. Использование сервисов Web 2.0 в образовательном процессе. – г. Москва.
5. O'Reilly T. What Is Web 2.0 // Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software by Tim O'Reilly 09/30/2005. [Электронный ресурс].

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

***П.М. Ильях
г. Ставрополь***

Известно, что математическое образование следует рассматривать как важнейшую составляющую в системе фундаментальной подготовки современного специалиста практически любого профиля.

Главная задача, ради которой необходимо изучать математику студентам гуманитарных специальностей, заключается в развитии у человека математических стилей мышления, формировании у него математической культуры.

Математическая культура будущего специалиста – это сформированная система математических знаний и навыков, и умение использовать их в различных условиях профессиональной деятельности.

Формирование математической культуры у студентов гуманитарных специальностей требует, чтобы они не только познакомились с общими основами современной математики, но и научились видеть в конкретных математических объектах и технологиях их общие и специфические свойства, чтобы у них формировались умения переносить общематематические знания с одного объекта на другой.

Для формирования математической культуры студентов необходимо в ходе учебной деятельности постоянно акцентировать внимание на следующих аспектах:

- место математики среди других наук (математика – царица наук);
- роль математики в развитии человека (математику изучать надо затем, что она «ум в порядок приводит»);
- значение математики в любой профессиональной деятельности (математика – служанка всех наук);
- методологическое значение математики в определении истины и качества вещей (измерено – значит познано).

Специалист, обладающий математической культурой, – это человек, не мыслящий своего труда без использования математических знаний и умений; который накопил достаточный опыт работы; психологически и профессионально готовый спланировать и внедрить новые методы в проектирование своей деятельности; способный находить новые перспективные сферы применения математических знаний в области своей деятельности.

Уровень сформированности математической культуры у студентов можно оценивать по следующим критериям.

К низшему уровню относятся студенты, знания которых о возможностях применения математических понятий, теорий к решению прикладных задач отрывочны и не систематизированы, не связаны с реальной практикой. Они воспроизводят знания на уровне запоминания. Не могут без помощи преподавателя получить информацию о возможностях применения математических теорий к решению прикладных задач. Им характерна ориентация на получение конечного результата при решении задач, без стремления оценки его с точки зрения оптимальности и прикладной направленности. Они не осознают необходимость формирования системы математических понятий как фундаментальной основы общего образования.

К среднему уровню относятся студенты, которые частично осознают значимость математических знаний при решении прикладных задач. Самостоятельно, без ошибок переводят словесную информацию в знаковую форму. Самостоятельно выявляют алгоритм решения простых задач и выполняют его практически без ошибок, но не умеют составлять

алгоритм решения более сложных задач. Затрудняются в нахождении альтернативных способов решения задач. Средний уровень сформированности математической культуры характеризуется стабильной исполнительской позицией студентов в процессе обучения.

Высшему уровню сформированности математической культуры соответствует продуктивный уровень математических знаний при решении профессионально ориентированных задач. Такие студенты свободно оперируют всеми возможными обозначениями при переводе словесной информации в знаковую и наоборот. Свободно формируют алгоритм простых и сложных задач. Осознают, что познание едино, что мир должен изучаться с единых позиций.

Основным итогом сформированности математической культуры у студентов гуманитарных специальностей можно считать умение оптимально организовать свою мыслительную деятельность при решении любых профессионально ориентированных задач.

Таким образом, одна из главных задач вуза заключается в том, чтобы научить студентов учиться, сформировать у них способность к сознательному и самостоятельному усвоению знаний и приобретению умений. Процесс формирования математической культуры представляет собой целостную педагогическую систему и осуществляется на основе действия законов и принципов целостного педагогического процесса.

Список литературы

1. Окунева О.А. Формирование математической культуры в системе профессиональной подготовки будущих специалистов экономического профиля / О.А. Окунева//Сборник научных работ «Естествознание и гуманитаризм», том 2, №4. -Томск, 2005.% с.8-9.
2. Вольфсон Б. Роль математического образования в гуманитаризации образовательного процесса. – Ростов-на-Дону, Финист, 2000.
3. Далингер В.А. Совершенствование процесса обучения математике на основе целенаправленной реализации внутрипредметных и межпредметных связей. – Омск, 1993

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

***П.М. Ильях
г. Ставрополь***

Педагогической практикой выработано многообразие путей и средств для формирования и развития устойчивого познавательного интереса к математическим дисциплинам у студентов гуманитарных специальностей. Основными из них можно назвать следующие: увлеченное преподавание, новизна учебного материала, показ практического применения знаний в связи с жизненными планами и ориентациями обучаемых, ис-

пользование новых и нетрадиционных форм обучения, чередование форм и методов обучения, проблемное обучение, применение интерактивных компьютерных средств, компьютерный контроль знаний и умений.

Решению проблемы развития познавательного интереса к изучению математики студентами гуманитарных факультетов способствует следующий подход к обучению: *математическое образование на гуманитарных факультетах должно быть представлено не только в логике математической науки, но и в рамках будущей профессиональной деятельности студента*. В таком случае целью учебной деятельности обучающихся является не только овладение математическим аппаратом как целостной научной системой, а формирование профессионально значимых качеств личности на основе логики математики.

Другим важным условием развития познавательного интереса к изучению математики студентами гуманитарных факультетов можно назвать *введение в учебный процесс методов, способствующих развитию познавательного интереса*. Среди таких методов можно выделить: проблемный метод обучения; исследовательский метод; частично-поисковый метод обучения.

Одним из наиболее действенных средств повышения познавательного интереса студентов является *проблемный метод* обучения как современный уровень развития дидактики и передовой педагогической практики.

Проблемная ситуация – средство организации проблемного обучения, это начальный момент мышления, вызывающий познавательную потребность учения и создающий внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности.

Проблемная ситуация может быть различной.

По содержанию неизвестного проблемные ситуации делятся: неизвестная цель; неизвестен объект деятельности; неизвестен способ деятельности; неизвестны условия выполнения деятельности.

По уровню проблемности: возникающие, независимо от приемов; вызываемые и разрешаемые преподавателем; вызываемые преподавателем, разрешаемые студентами; самостоятельно сформированные проблемы и самостоятельное их решение.

По виду рассогласования информации: неожиданности; конфликты; предположения; опровержения; несоответствия; неопределенности.

По методическим особенностям: непреднамеренные; целевые; проблемное изложение; эвристическая беседа; игровые проблемные ситуации; проблемное решение задач; проблемные задания.

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций: *психологические* и *педагогические*. Первая касается деятельности обучающихся, вторая представляет организацию учебного процесса.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов преподавателя, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Создание психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально. Ни

слишком трудная, ни слишком легкая познавательная задача не создает проблемы для студентов. Проблемная ситуация может создаваться на всех видах занятий: на лекциях, практических и лабораторных занятиях.

При рассмотрении сущности и особенностей проблемного обучения можно прийти к выводу, что организация такой технологии действительно способствует развитию умственных способностей студентов, т.к. противоречия заставляют задуматься, искать выход из проблемной ситуации. Прививает самостоятельность и способствует развитию творческого мышления, т.к., решая проблему, приходится самостоятельно применять знания, осуществлять поиск нестандартного решения. Проблемное обучение вносит свой вклад в формирование готовности к творческой деятельности, способствует развитию познавательной активности, осознанности знаний, предупреждает появление формализма, бездумности, развивает аналитическое мышление.

Таким образом, достичь желаемых результатов в повышении познавательного интереса к изучению математики у студентов гуманитарных специальностей можно только при комплексном использовании всех видов проблемных ситуаций в сочетании с другими методами повышения познавательного интереса.

Список литературы

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983
2. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991
3. Яковлева Е.А. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Фланта, 1997

ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ И ИХ РАЗВИТИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ

***П.М. Ильях
г. Ставрополь***

Обычно на занятиях, особенно по математике, при затруднениях отвечающего студента преподаватель советует подумать над проблемой. Студент напрягает все свои умственные способности, но – безрезультатно. А причина чаще всего заключается в том, что студент просто не умеет рационально организовать свою мыслительную деятельность, построить логическую структуру своего мышления, увидеть и обосновать причинно-следственные связи. Можно сказать, что в этом случае студент не обладает навыками творческого мышления.

Развитие творческого мышления студентов младших курсов педагогических специальностей вуза обеспечивается: построением образовательного процесса на основе личностно-ориентированного, проблемного и развивающего обучения; применением методов и приемов, стимули-

рующих продуктивность мышления, основным из которых является метод моделирования проблемных ситуаций; методическим содействием студентам в приобретении творческого опыта посредством обучения технологии решения нестандартных заданий и постепенным их приобщением к научно-поисковой деятельности.

Творческий потенциал студента тесно связан с явлением креативности, которое проявляется в направленности на познавательный процесс; в способностях порождать новые идеи, отклоняться от традиционных схем мышления и поведения, в беглости и гибкости мышления; а также в характере человека – в оригинальности, инициативности, нестандартности, проницательности.

Большие возможности в развитии этих качеств заложены в математическом цикле предметов профессиональной подготовки студентов вуза, которые по своему содержанию и построению направлены на формирование понятийно-образно-практической структуры творческого мышления студентов.

Учитывая специфику математики, особенности ее преподавания на гуманитарных факультетах, можно выделить следующие приемы создания ситуаций, развивающих творческие способности студентов: выполнение исследовательских заданий; исторический экскурс; использование цепочки «нацеливающих» задач; составление алгоритма; использование контрпримеров; учет типичных ошибок; использование задач с занимательным сюжетом; решение задач на сообразительность; установление междисциплинарных связей; использование парадоксов; раскрытие практической значимости материала.

В качестве основных критериев определения уровня творческого потенциала студента могут выступать показатели творческой активности личности, познавательной самостоятельности и креативных способностей. Можно выделить три уровня сформированности творческого потенциала: креативный (высокий), конструктивный (средний) и пассивный (низкий).

Студенты с пассивным (низким) уровнем творческого потенциала не проявляют интереса к творческой деятельности, у них наблюдается слабая мотивация к выполнению заданий творческого характера, их отличает безынициативность и стереотипность мышления.

Студенты с конструктивным (средним) уровнем творческого потенциала часто правильно применяют теоретические знания при решении нестандартных заданий, но редко находят оригинальные решения, отличающиеся явной новизной. Задания выполняются при поддержке преподавателя.

Студенты с креативным (высоким) уровнем творческого потенциала проявляют устойчивый интерес к творческой деятельности. Им свойственны следующие характеристики: наличие творческой направленности, абстрактно-логического мышления, эрудиции, умения находить новое решение на основе опыта и знаний; творческая чувствительность и инициативность; развитое воображение; стремление к полной самореализации; способность принимать собственные решения и независимость от группы.

Развитие творческого потенциала обеспечивается построением образовательной среды на основе включения широкого спектра различных учебно-творческих эвристических задач, направленных на развитие творческих способностей, реализацию и создание новых, оригинальных идей, решений и т.д.

В заключение можно отметить, что основными составляющими развития творческого потенциала студента являются: мотивационно-целевой компонент (ценностное отношение к творческой деятельности, выраженное в интересах, мотивах, установках, в стремлении к деятельности, носящей творческий характер); содержательный компонент (знания, умения, навыки общеобразовательного, специального и инновационного характера); операционно-деятельностный компонент (способы действий, мыслительные логические операции, навыки познавательной самостоятельности); рефлексивно-оценочный компонент (осмысление, самоанализ и самооценку собственной творческой деятельности).

Список литературы

1. Атахов Р. Соотношение общих закономерностей мышления и математического мышления. Вопросы психологии, №5, 1995.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М., 2003
3. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М., 1980.
4. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 2002

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

***Н.В. Носачева
г. Буденновск***

Обучение математике, имея свои характерные особенности, которые связаны со спецификой математического содержания, является частью общего процесса обучения. Говоря о технологиях обучения математике, нельзя говорить об этом изолированно от построения всего процесса обучения в целом. Подходя к вопросу технологии обучения математике, необходимо рассмотреть особенности технологий обучения вообще и характеристики технологического подхода к построению процесса обучения любому предмету в частности.

Существенной особенностью технологии является нацеленность на гарантированное достижение поставленных целей. При обучении математике это может быть гарантированное овладение тем или иным уровнем знаний определенным процентом учащихся; гарантированное повышение уровня сформированности математической деятельности или отдельных ее элементов и т. д.

Еще одна важная особенность технологической разработки процессов обучения – поэтапная подача описания с поэтапными характеристи-

ками результатов образования. Так, в технологии предполагается поэтапное движение ученика к общей цели. Поэтапность выражается в сформулированных подцелях, достижение которых постепенно приводит к желаемому результату. При обучении математике формирование почти каждого сложного умения целесообразно разбить на этапы. Например, умение доказывать математические утверждения предполагает сформулированность нескольких более простых умений: анализировать формулировку утверждения (выделять условие и заключение); делать выводы из имеющихся данных; строить чертеж по условию; выделять метод доказательства – логический и математический; выстраивать цепочку умозаключений и т. д. В соответствии с этими умениями целесообразно выделить этапы формирования умения доказывать. Если выстроить эти этапы в определенной последовательности и эффективно обучать соответствующим умениям, то результатом станет сформированное умение осуществлять доказательства математических утверждений.

Еще одной характерной особенностью технологического подхода к обучению является обязательность и выраженная возможность осуществления обратной связи, диагностики и коррекции получаемых результатов обучения на всех этапах реализации технологии. Обучение математике предполагает постоянное осуществление диагностики на каждом этапе усвоения математического содержания, что, в свою очередь, предполагает выделение ожидаемых результатов и показателей их достижения. Например, при обучении доказательству математических утверждений на этапе формирования умения анализировать условие ожидаемым результатом может быть выделение условия и заключения. Показателем хорошего усвоения материала является правильное воспроизведение известных в данном утверждении фактов; правильная запись их на языке математических символов.

Особенности математического содержания позволяют сформулировать цели обучения в виде определенных результатов, по которым можно судить об их достижении. Это в большей степени относится к обучающим целям, которые можно сделать диагностируемыми почти всегда. Например, научить решать задачи того или иного типа; сформировать умение применять тот или иной алгоритм на практике; добиться усвоения на уровне узнавания того или иного понятия; сформировать умение переводить словесные формулировки на язык геометрического чертежа и т. д. Сложность осуществления перехода относится, прежде всего, к тем целям, которые отражают развитие личности ребенка в процессе обучения математике. И в этом случае говорить о технологии, вероятно, уже нельзя.

В связи с реализацией концепции гуманизации образования и тенденцией перехода к личностно-ориентированной модели обучения цели обучения в школе трансформировались. Стало целью не достижение некоторого уровня обученности в рамках отдельного учебного предмета, а ориентация на приобретение максимально широкого спектра возможных методов познания окружающего мира, способов добывания необходимой информации и преобразования ее в зависимости от конкрет-

ных целей. «Мудр не тот, кто много знает, а тот, чьи знания полезны». Это изречение Эсхила могло бы стать девизом тех преобразований, которые происходят в настоящее время в школе.

Отправной точкой в определении специфических задач индивидуализации обучения математике служит определение главной цели индивидуализации обучения.

При обучении математике достаточно остро проявляются противоречия между коллективными формами обучения и индивидуальным характером усвоения; между едиными требованиями программы и желаниями, возможностями, потребностями отдельных учащихся. Это обусловлено спецификой математического содержания, которое является сложным для усвоения.

Каждый учитель ставит перед индивидуализацией конкретные задачи.

В каждом конкретном случае в зависимости от того, на выполнение каких задач направлено осуществление индивидуализации и какие средства имеют в виду, более точно определяется и содержание понятия «индивидуализация обучения». На это, в свою очередь, оказывает влияние как понимание автором роли обучения в развитии и формировании индивидуальности ребенка, так и то, приверженцем какой модели обучения он является: традиционной, развивающей, личностно-ориентированной и т. д. Это важно еще и потому, что индивидуализация, являясь специфической организацией процесса обучения, должна способствовать более полному достижению целей обучения.

Таким образом, в первую очередь большое значение имеет определение учителем целей обучения математике, которые в основном задают основные задачи индивидуализации.

Традиционно рассматривают три категории целей обучения: обучающие, развивающие и воспитывающие. Индивидуализация должна способствовать более полному достижению каждой из рассматриваемых категорий целей.

В условиях традиционного подхода к обучению главной целью является достижение определенного уровня знаний, умений и навыков. Поэтому в качестве приоритетной цели обучения рассматривается обучающая. Следовательно, главной задачей индивидуализации обучения является более полное достижение именно этой цели. Происходит это за счет решения разных задач: предотвращения пробелов в знаниях, умениях, навыках и повышения качества знаний; более эффективного решения проблем получения всеми учащимися среднего образования; повышения успеваемости, снижения абсолютного и относительного отставания.

В рамках развивающей модели обучения в качестве приоритетной рассматривается развивающая цель. Поэтому основной задачей индивидуализации является более полное достижение именно этой цели, в том числе и в рамках обучения математике. Например, развитие навыков самостоятельной деятельности, развитие познавательной активности, развитие творческих способностей учащихся и др.

Еще одно направление индивидуализации заключается в целенаправленном формировании желаемых индивидуальных особенностей, их зарождению, выявлению и реализации. На необходимость этого указывали многие исследователи в этой области, в частности А. А. Кирсанов. Он утверждал, что «индивидуализация предусматривает создание всех необходимых условий для того, чтобы обучение опиралось не на имеющиеся интеллектуальные свойства ученика, а на те, которые еще отсутствуют, но для развития их имеются необходимые предпосылки, тогда оно пробуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии вызревания». В условиях современного развития образования больше внимания должно уделяться как раз второму направлению осуществления индивидуализации.

Использование технологического подхода может рассматриваться одинаково успешно в реализации обоих направлений индивидуализации обучения.

Для того чтобы определить направления использования технологического подхода, необходимо обратиться к формам и путям реализации индивидуализации обучения. И. Э. Унт выделяет следующие формы индивидуализации обучения:

- дифференциация обучения, которая понимается как учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения;
- внутриклассная индивидуализация;
- прохождение учебного курса в индивидуально-различном темпе, ускоренно (акселерация) или замедленно (ретардация);
- комбинации первых трех форм.

Отечественные работы в основном посвящены внутриклассной индивидуализации (индивидуальные задания для слабоуспевающих или успешных учащихся, индивидуальная самостоятельная работа: подготовка докладов, рефератов, изучение дополнительного теоретического материала и т. д.).

В настоящее время, в связи с образованием школ нового типа, появляется возможность для внедрения в практику такой формы индивидуализации, как прохождение курса в ускоренном или замедленном темпе.

Для определения формы индивидуализации обучения математике встает вопрос о том, какие особенности ребенка нужно учитывать при построении индивидуализированного обучения математике. Критерии отбора этих свойств личности учащегося также связаны с целями индивидуализации, а значит, и целями обучения в общеобразовательной школе.

Если учитель ищет пути, способствующие предупреждению и борьбе с неуспеваемостью, когда в качестве главной цели индивидуализации рассматривается предотвращение отставаний в учебе, то основными свойствами личности следует выбирать такие, которые обуславливают неуспеваемость.

Если индивидуализация интересует учителя как средство достижения более высокого уровня знаний, умений и навыков, то рассматриваются в качестве основных такие качества личности, как уровень успеваемости по

математике, уровень познавательной самостоятельности, степень действенности интереса к учению, способность к учению, трудоспособность и т.д.

Типы математических способностей учащихся, а также некоторые особенности мыслительной деятельности учащихся, которые рассматриваются как предпосылки успешности в усвоении математического содержания, тоже могут быть положены в основу построения индивидуализированного обучения математике.

В рамках развивающей модели обучения качества личности, которые целесообразно учитывать, также могут быть различны: особенности способов деятельности учащихся; уровень самостоятельности, определяемый мерой и характером помощи, предоставляемой учителем ученику; уровень познавательной активности; некоторые особенности, которые важны с точки зрения творческой деятельности.

При организации индивидуализации обучения в форме самостоятельной работы целесообразно учитывать умственные способности, ритм работы, утомляемость и интересы учащихся, т. е. те свойства, которые в конечном счете оказывают влияние на ее успешность.

При осуществлении индивидуализации, которая рассматривается на всех этапах деятельности учащихся, необходимо учитывать комплекс свойств учащихся, в которых проявляется индивидуальность: в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах.

На первый взгляд словосочетание «технология индивидуализации» кажется внутренне противоречивым. «Технология» подразумевает массовость и единый стандарт, а «индивидуализация» ассоциируется с чем-то штучным и индивидуальным. На самом деле противоречие это кажущееся. Еще в самом начале использования термина «технология» и попыток создания технологий обучения западными педагогами технология применялась как одно из средств индивидуализации обучения.

Сам процесс осуществления индивидуализации невозможен без осуществления определенной последовательности шагов, которая в самом общем виде выглядит таким образом:

- изучение личности учащегося с точки зрения тех его особенностей, которые лежат в основе индивидуализации;
- определение адекватных средств воздействия в соответствии с целями индивидуализации;
- осуществление непосредственно индивидуализированного обучения;
- анализ результата, диагностика учащегося и динамики его развития, корректировка соответствующих мер воздействия.

Процесс осуществления индивидуализации может стать технологичным, и это не противоречит его природе.

Действительно, в основе организации индивидуализированного обучения лежат психолого-педагогические и методические исследования в области этого вопроса, в соответствии с которыми определяются цели индивидуализации, ее вид и формы, выделяются свойства личности учащихся, разрабатываются средства.

Цели и задачи индивидуализации, с одной стороны, определяют свойства личности. С другой стороны, достижение целей индивидуализации определяется теми изменениями, которые происходят в личности учащегося в соответствии с выделенными свойствами. При осуществлении индивидуализации с целью более успешного развития определенных качеств личности каждого учащегося о достижении цели можно в основном судить по некоторым косвенным признакам. Таким признаком может выступать переход учащегося в группу со следующим, более высоким показателем развития исследуемого выделенного качества. Диагностируемость цели при осуществлении индивидуализации частично достигается уже на этапе выделения качеств личности и исследования учащихся с целью разбиения их на типологические группы. Для исследования учащихся необходимые инструменты диагностики разрабатываются на основе уже идентифицируемых качеств личности. Кроме этого, можно уточнить цель осуществления индивидуализации, обозначив минимальный гарантированный сдвиг в развитии и средства для его определения.

После этого реализуется сформулированная выше последовательность шагов или этапов, которая также отвечает требованиям, предъявляемым к технологии. Каждый этап имеет свои, четко сформулированные задачи, для решения которых предназначены заранее определенные средства. Осуществление каждого последующего этапа невозможно без осуществления предыдущего. Неправильность или невыполнение какого либо этапа влечет за собой невыполнение его задач, а следовательно, и цели индивидуализации остаются не достигнутыми.

В целом индивидуализация предполагает разработку широкого спектра различных средств и выбор индивидуального для каждого учащегося набора этих средств в соответствии с поставленными целями. Таким образом, каждому учащемуся должен быть «выписан рецепт» достижения сформулированной цели обучения в зависимости от индивидуальных особенностей. Подобная работа должна осуществляться по определенным правилам, в соответствии с формулой: если <набор условий>, то <набор средств>. Очевидно, что, с одной стороны, на плечи учителя ложится непосильная задача поиска индивидуального рецепта для каждого учащегося. Если сделать этот процесс технологичным, то это существенным образом облегчит работу учителя.

Выделение этапов осуществления индивидуализации обучения позволяет говорить о том, что процесс индивидуализации можно сделать технологичным.

Наиболее целесообразно и эффективно использование технологического подхода на этапе выбора индивидуального маршрута или индивидуального для каждого учащегося набора средств обучения.

Список литературы

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1995.

2. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989.
3. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности школьников. – Казань: Татарское кн. Издательство, 1980.
4. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. – М.: Педагогика, 1975.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
6. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1989.
7. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000.

ВИДЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С БАЗАМИ И БАНКАМИ ДАННЫХ

***Н.А. Павленко
г. Ставрополь***

Под автоматизированным банком данных понимается организационно-техническая система, представляющая собой совокупность баз данных пользователей, технических и программных средств формирования и ведения этих баз и коллектива специалистов, обеспечивающих функционирование системы.

Основные функции банка данных:

адекватное информационное отображение предметной области;
обеспечение хранения, обновления и выдачи необходимых данных пользователям.

Составными частями любого банка данных являются база данных, система управления базой данных (СУБД), администратор базы данных, прикладное программное обеспечение.

База данных – совокупность хранимых в памяти ЭВМ и специальным образом организованных взаимосвязанных данных, отображающих состояние предметной области.

Поскольку создание единой базы данных о предметной области сложно и в настоящее время практически нереализуемо из-за недостаточного объема памяти современных ЭВМ, то на практике большинство баз данных проектируется для ограниченного числа приложений.

Рассмотрим некоторые виды учебной деятельности с базами данных.

1. Поиск информации. Задания на поиск информации можно условно подразделить на три типа:

простые задания или упражнения (от учащегося требуется найти правильный признак, по которому информацию можно извлечь из базы данных);

сложные задания и задачи (учащемуся необходимо собрать информацию «по крупинкам», то есть используя разные признаки и пути доступа в базе данных);

исследовательские задания или проблемы (в этом случае область поисков информации считается неограниченной – необходимо использовать различные базы данных, глобальные информационные сети, все, что может помочь найти ответ на поставленную проблему).

Особенность заданий по работе с базами данных является то, что преподаватель может не знать ответа на поставленный вопрос, он лишь руководит поиском информации.

2. Анализ и синтез информации. Базы данных создают технологическую основу индуктивному подходу к обучению. Большое количество разнообразных фактов и примеров, возможность их структурирования и переструктурирования при целенаправленной работе обеспечивают формирование общих понятий.

Организация индуктивного обучения посредством работы с базами данных подразумевает специальную методическую подготовку – особо организованные учебные базы данных, рассчитанные на “индуктивную реакцию” пользователя либо указания и задания по использованию баз общего назначения.

3. Обработка и представление информации.

Этот вид учебной деятельности можно реализовать на заданиях по созданию баз данных. Задания не должны быть сложными содержательно, не иметь исследовательского характера (по отношению к знаниям о создании и использовании баз данных).

Особое место в современных информационных технологиях занимают компьютерные обучающие программы (в том числе – гипертекстовые, мультимедиа, интеллектуальные и др.).

Такие программы обычно предоставляют возможность обучения в двух режимах – информационно-справочном и контрольно-обучающем.

Первый режим (информационно-справочный) в сочетании с печатным материалом, аудио- и видеозаписями активно используется для расширения и упрощения доступа к учебному материалу, для удобной и наглядной структуризации учебного материала.

Контрольно-обучающий режим широко используется как для самоконтроля, так и для предварительного или промежуточного тестирования в ходе дистанционного обучения.

Использование специально разработанных инструментальных средств существенно облегчает процесс создания компьютерных обучающих программ.

Проблема разработки обучающих программ достаточно сложна и требует не только высокого уровня владения средствами ИТ, но и методического мастерства, знания педагогических и психологических особенностей восприятия информации.

Список литературы

1. Сафронов И. К. Задачник-практикум по информатике. – Санкт-Петербург: БХВ – Петербург, 2002.
2. Беленький П. П. Информатика. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
3. Макарова Н.В. Информатика. – М.: Финансы и статистика, 2002.

ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ И ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОСТАВА И ДВИЖЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТОКОВ В ЛОГИСТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ

В.Е. Рачков
г. Ставрополь

Несмотря на широкие возможности использования современных средств автоматизированной поддержки принятия управленческих решений, наиболее важным и требующим глубоких профессиональных знаний этапом формирования информационных потоков является адекватное описание существующей предметной области, формулировка целей и задач желаемого состояния объекта. Эти решения могут быть выработаны лишь конкретным исполнителем работ. Важным инструментом эффективной реализации этих решений являются определение последовательности действий и состав конкретной проектной документации на каждом этапе [1].

Зарубежные аналитики предлагают две фазы проектирования процессов информационной логистики [2] – организационную и эксплуатационную.

Организационная фаза состоит из следующих этапов:

- планирования;
 - оценки;
 - внедрения и тестирования.
- Эксплуатационная фаза делится на:
- контроль за деятельностью системы;
 - интенсивную подготовку персонала.

Перечисленные этапы в свою очередь делятся на подэтапы [2].

Подобная плановая деятельность предполагает наличие соответствующей информационной структуры. Это, прежде всего сети, оснащенные рабочими станциями и высокопроизводительными серверами [3].

Схематично этап планирования может быть представлен следующим образом (Рисунок 1).

2 . Этап оценки заключается в анализе и собственно оценке вариантов состава и движения информационных потоков. Он состоит из ряда подэтапов:

1-й подэтап – анализ вариантов процесса (информационного потока), которой проводится статическими и динамическим методами:

- статический анализ включает проверку процессов с помощью аудиторского надзора и ревизий;
- при динамическом контроле используют возможности средств менеджмента потока работ, прежде всего имитацию процессов, а в случае надобности – их приближение к реальной обстановке. Такие методы позволяют изучить и проанализировать поведение процесса во времени, избежать избыточных мощностей и дефицитов, отдельно особенно важные заказы и пр.

Этап планирования процессов информационной логистики



Рисунок 1. Состав и содержание этапа планирования процесса информационной логистики

2-й подэтап – оценка вариантов процесса (информационного потока) оказывает существенное влияние на производительность, преимущества и недостатки, издержки и прибыль. Это может быть анализ размера прибыли или простой баланс аргументов «за» и «против». Если найден вариант, отвечающий поставленным целям, то приступают к внедрению и тестированию процесса.

3. Внедрение и тестирование направлены на решение следующих задач:

- создание необходимых технических и программных предпосылок корректного функционирования системы;
- включение решения по информационному потоку в систему сервера и отдельных рабочих станций;
- тестирование процесса, выявление технических и концептуальных ошибок. В первом случае – это проверка результатов внедрения (работает ли процесс действительно так, как он был задуман), во втором – поиск логистических ошибок (соответствует ли в действительности общее решение спроектированной организации процесса).

Предлагаемая этапность работ по формированию по информационным потокам в организации представляется достаточно продуманной и обоснованной. Однако в данном подходе не находит отражение конкретное содержание отдельных работ с указанием рабочей докумен-

тации. В этой связи использование ее на практике вызывает определенные затруднения.

Кроме того, этап внедрения и тестирования по существу дублирует работы эксплуатационной фазы. При этом отсутствует как таковой этап проектирования состава в движения информационных потоков.

Следует также отметить, что предлагаемый подход целесообразен для конкретного предприятия, в то время как логистические информационные потоки призваны обеспечивать комплексные процессы, структура которых может быть отлична от традиционных вертикальных структур предприятий. В этой связи предлагаемый подход должна пронизывать не только этап планирования, как предлагают зарубежные авторы, но и стадию проектирования, причем с большой степенью детализации.

Список литературы

1. Т.А. Родкина Информационная логистика. – М.: «Экзамен» 2001 г., 288 с.
2. Хэссинг К., Арнольд М. Информационная логистика и менеджмент потока работ // Теория и практика управления – 1998 г. – №3. – С. 29-31.
3. В. И. Сергеев, М. Н. Григорьев, С. А. Уваров Логистика. Информационные системы и технологии Издательство: Альфа-Пресс, 2008 г., 608 стр.- ил.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВВ.

***М.В. Спивак
с. Прасковья***

В современном информационном обществе одной из ведущих основ его цивилизационного развития выступают информационные процессы. Внедрение информационных технологий во все сферы деятельности человека способствовало возникновению и развитию глобального процесса информатизации. В свою очередь этот процесс дал толчок развитию информатизации образования, выступающей одним из важнейших условий реформирования и модернизации всей системы отечественного образования, ибо именно в сфере образования целенаправленно происходит становление тех, кто не только формирует новую информационную среду общества, но и сам будет жить и работать в этой новой среде. Соответственно в России, как и во многих других странах, все большее внимание уделяется разным граням проблемы информатизации образования, которая совершенно объективно рассматривается как одна из наиболее важных стратегических проблем развития современной цивилизации.

Анализ показывает, что проблема информатизации образования выступает глобальной проблемой XXI века в силу следующих основных причин:

- стремительное развитие процесса информатизации общества, которое является проявлением общей закономерности развития цивилизации. Сегодня этот процесс приобрел поистине глобальный характер и уже охватывает практически все развитые страны мира, в том числе и Россию. При этом информатизация общества влечет за собой многие весьма радикальные социальные изменения. Она существенным образом изменяет практически все стороны жизни людей;

- функциональные возможности и технические характеристики средств информатики, информационных технологий в последние годы растут исключительно быстро, а их стоимость неуклонно снижается, что делает эти средства все более доступными для массового пользователя. Необходимо отметить, что эти возможности уже сегодня значительно опережают тот уровень подготовленности общества, который требуется для их эффективного использования, и это порождает еще одну социальную проблему – проблему развития новой информационной культуры общества, тесно связанную с проблемой развития сферы образования;

- дальнейшее стремительное развитие информационных технологий и широкое внедрение их достижений в социальную практику привели к формированию совершенно новой информационной среды общества, которую современные философы называют инфосферой. Именно инфосфера будет определять основные черты информационного общества, той новой цивилизации, которая уже сегодня формируется в развитых странах и с исторической неизбежностью будет распространяться от них по всему миру.

Под информатизацией образования чаще всего сегодня понимается целенаправленная деятельность по разработке и внедрению информационных технологий:

1. В учебный процесс для подготовки граждан к жизни и деятельности в условиях современного информационного общества; повышения качества общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов на основе широкого использования информационных технологий.

2. В управление системой образования для повышения эффективности и качества процессами управления.

3. В методическую и научно-педагогическую деятельность для повышения качества работы педагогов; разработки и внедрению новых образовательных технологий на основе использования информационных технологий.

Внедрение информационных технологий в учебный процесс способствует повышению мотивации обучения учащихся, экономии учебного времени, а интерактивность и наглядность способствует лучшему представлению, пониманию и усвоению учебного материала. Приобщение обучаемых к информационным технологиям является важнейшим направлением в решении задачи информатизации в современном образовании и повышения профессиональной подготовки.

Наряду с этим, разработка и применение информационных технологий становится одним из важнейших путей повышения результативности образования. В рамках изучаемой проблемы выделяется **три основных подхода к пониманию основных понятий темы**. Первый подход, *технологический*, он наиболее часто встречается в литературе. Его представители: В.Н. Арефьев, М.И. Махмутов, Г.И. Ибрагимов и др. Данные исследователи изучают информационные технологии в технологическом ключе, а основные понятия темы (информация, технология, новые информационные технологии, информационные, компьютерные, образовательные, и педагогические технологии) рассматривают, опираясь на техническую составляющую информационных технологий, то есть в основе информационных технологий, по их мнению, лежат программно-технические средства.

Второй подход – *социологический*. Трактовка понятий в рамках данного подхода основана на отрицании синонимичности основных понятий темы и некоего машинного оборудования лежащего в их основе. Речь идет об отношениях людей в обществе, а информационные технологии, по мнению представителей этого подхода (Аберкромби, Николас, Брайан Стенли, М.В. Кларин, Т. Сакамото и др.), являются следствием принятия человеком определенных решений в этом обществе.

В наибольшей степени трактует основные понятия темы, с точки зрения включения их в образовательный процесс, *гуманитарный подход*, представителями которого являются: О.С. Гребенюк, С.Ю. Жидко, М.Г. Николаева, П.И. Пидкасистый, Г.К. Селевко, С.А. Смирнов, О.Б. Тыщенко. По их представлению информационные технологии помогают педагогу в практическом осуществлении теоретических построений в образовательном процессе. Необходимо отметить, что фундаментальных трудов в рамках этого подхода по отношению к информационным технологиям на сегодняшний день не существует.

Отличительной чертой современного этапа развития образовательной системы является качественная модернизация всех основных ее компонентов. Интенсивное инновационное обновление образования невозможно без широкого применения новейших информационных технологий. Информатизация образования является одним из приоритетов развития социальной сферы и органически связана с процессом модернизации образования.

Список литературы

1. Бордовский Г.А., Извозчиков В.А. Новые технологии обучения: Вопросы терминологии // Педагогика. – 1993. – № 5. – С.12 – 15.
2. Васильев В.Н., Воронов В.В. Развитие информационной культуры и система непрерывного образования // Компьютерная революция и информатизация общества. – М., 1990. – С. 124 – 237.
3. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987. – 264с. – С. 178 – 181.
4. Иванников А.Д., Ижванов Ю.Л. Создание единого информационного пространства системы образования./ Лекция – доклад. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998,-12 с.

5. Кинелев В.Г. Образование и цивилизация. М., “Проблемы информатизации высшей школы”, № 2 (6), 1996, с. 7-14.
6. Нуждин В.Н. Информатизация и качество образования. М., “Проблемы информатизации высшей школы”, № 4, 1995, с. 5-1.
7. Попов И.И., Храмцов П.Б., Максимов Н.В. Введение в сетевые информационные ресурсы и технологии./ Учебное пособие. М.: РПГУ, 2001, 207 с.
8. Тихонов А., Лобанов В., Иванников А. Время информатизации // Высшее образование в России. – 1996. – №2. – С. 30-33.
9. Тихонов А.Н., Богатырь Б.Н. Моделирование и концептуальное проектирование процессов информатизации сферы образования. М., «Проблемы информатизации высшей школы» № 1-2 (7-8), 1997, с. 9-12.
10. Федеральная программа развития образования (проект). М., 1997, 63 с.
11. Шолохович В.Ф. Информационные технологии обучения // Информатика и образование. – 1998. – N 2. – С. 5-13.

НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ИХ ВНЕДРЕНИЯ В УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

***Е.В. Тугбаева, В.Н. Истомин
г. Ставрополь***

Основным условием, определяющим тенденции развития вузов, являются постоянно растущие требования, предъявляемые к выпускникам. Традиционно такую тенденцию объясняют лавинообразным увеличением потока и объема информации, которую необходимо передать новому поколению специалистов за ограниченные сроки обучения при постоянстве отношения обучающихся и обучающихся. Реакция вуза на это обстоятельство – переработка учебных программ с изменением объема преподаваемых учебных дисциплин, а также пересмотр форм и методов обучения.

Насколько эффективным является такой способ реакции вуза на изменение требований к уровню профессиональной подготовки выпускников в рамках традиционной системы подготовки, свидетельствуют результаты структурного анализа содержания обучения, полученные во многих научно-исследовательских работах. Одной из целей этих исследований являлось определение степени соответствия содержания учебных программ и учебных дисциплин, заданным в рамках Государственного образовательного стандарта, конечным целям подготовки выпускников.

В проведенных работах была предпринята попытка разработки системы четко и однозначно понимаемых целей учебных программ, через цели учебных дисциплин к учебным целям по каждой изучаемой теме. В качестве дидактического эквивалента структуры целей обучения использовалась структура умений, которыми должен овладеть обучающийся на

различных этапах подготовки. Так как умения обладают свойством доминирования, то их структурная схема в пространстве представляется состоящей из нескольких подмножеств умений (уровней). В соответствии с действующими структурно-логическими схемами изучения учебных дисциплин в некоторых вузах был проведен анализ учебных программ. Результаты проведенного анализа свидетельствуют о следующем:

содержание учебных дисциплин подготовки в большей степени определяется содержанием ранее изданных учебников, учебных пособий и руководящих документов, из которых они образованы и ориентированы на их внутренние цели и, в меньшей степени, на конечные цели профессиональной подготовки специалистов соответствующего профиля;

обновление содержания учебных дисциплин осуществляется, как правило, путем включения новых тем и разделов без пересмотра структуры дисциплины в целом. Это ведет к увеличению объемов и нарушению целостности предметов, разбивая их на несколько, зачастую, независимых разделов, вследствие чего происходит дублирование представляемой студентам информации в рамках учебных дисциплин;

попытки установления междисциплинарных связей путем построения структурно-логических схем приводят к построению возможных временных связей, в результате чего устанавливаются не объективно необходимые связи, образующие учебную среду, а допустимые между автономно существующими дисциплинами. Это, конечно, позволяет упорядочить изучение учебных дисциплин во времени и решать задачи планирования учебного процесса, но никак не решает задачи построения целостной учебной среды с конкретными закономерностями взаимодействия с ней обучающихся;

анализ учебных программ, выполненный по критерию связности конечных и промежуточных целей обучения показывает, что задачи профессиональной подготовки при существующей организации учебного процесса в полной мере не решаются, поскольку превращение фрагментов подготовки, полученных студентами в различных учебных дисциплинах в единую систему профессиональной подготовки выполняется ими самостоятельно, пока по неизвестным педагогам правилам.

Таким образом, современная, традиционно сложившаяся система обучения не в полной мере обеспечивает единство процесса целеполагания и формирования предметной области обучения, т.е. не отвечает требованиям системности.

Неполнота реализации принципа системного подхода в значительной мере предопределяет и реализуемые на практике формы и методы обучения, используемые в процессе подготовки средств, совокупность которых современная педагогика объединяет в понятие «технология обучения». Работы, содержащие передовой педагогический опыт, представленные в 2003-2008 гг. на Всероссийский конкурс «Новые технологии обучения в высшей школе», свидетельствуют о том, что сегодня вузы используют самый разнообразный арсенал социально-экономических,

психолого-педагогических, технических и собственно педагогических средств воспроизводства знаний на обще профессиональном и специальном уровнях освоения.

Так, например, одни считают лучшим средством оптимизации учебного процесса развертку и преобразование учебных курсов по блочно-модульному принципу и расширение педагогического опыта на междисциплинарном уровне.

Те, кто отводит определяющую роль преподавателю, ищут и обосновывают различные формы и методы самосовершенствования его деятельности, постоянного повышения его квалификации.

Часть педагогов, стремясь реализовать принцип гуманизации и демократизации процесса обучения, вооружают преподавателей методиками индивидуализации обучения, психолого-педагогического диагностирования его результатов.

Другие отдают предпочтение проблемам технической оснащенности процесса обучения, компьютеризации и программированию, использованию телевидения и других технических средств.

Все эти разработки можно интерпретировать как частные методики обучения: будучи верными, сами по себе, они, тем не менее, направлены на решение частных, в основном узко предметных вопросов; авторы, определяя и обосновывая ту или иную педагогическую задачу, значимую по их мнению, с точки зрения фундаментальной или профессиональной подготовки специалиста, предлагают свою систему форм и методов организации учебного процесса, нисколько не заботясь при этом о том, что параллельно должны решаться и многие другие задачи, в частности интеграции курсов и дисциплин, межпредметного взаимодействия преподавателей.

В настоящее время очевидным стал факт признания того, что коренная перестройка системы подготовки высококвалифицированных специалистов связана с внедрением в процесс новых информационных технологий, средством реализации которых является компьютеризация, курс на которую не только получил должное обоснование среди специалистов, но и официально закреплён рядом решений в соответствующих руководящих документах, изданных Министерством образования и науки РФ.

Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс педагоги практики рассматривают в аспекте широкого применения вычислительной техники в форме автоматизированных обучающих систем (АОС). В настоящее время АОС определяют как человеко-машинный (эргатический) комплекс, предназначенный для диалогового индивидуализированного обучения в режиме коллективного пользования компьютерными средствами и учебно-информационной базой.

Основным назначением АОС является автоматизация процесса обучения и контроля на базе диалога пользователей (главным образом, обучающихся и преподавателей) с компьютером. На современном этапе развития АОС их дидактическую эффективность связывают, прежде

всего, с повышением производительности труда студентов и преподавателей, т.е. с интенсификацией учебного процесса. В целом, предполагается, что высвобождение преподавателя от ряда рутинных операций ведет к усилению творческих компонент процесса обучения и переносит центр тяжести работы обучающихся на самостоятельное индивидуализированное обучение под управлением и объективным контролем компьютера.

Учебный процесс с использованием компьютеров позволяет обучающимся более активно вступать во взаимодействие со средствами подготовки. Таким образом, наиболее существенной чертой АОС по сравнению с традиционными техническими средствами обучения является наличие устойчивой обратной связи в системе «обучающиеся – компьютер», обеспечивающей реализацию функций корректировки, утверждения мотивации и наставничества.

Однако, следует отметить, что практическая реализация современных АОС показывает, что достигнутый уровень их эффективности далеко не в полной мере удовлетворяет растущим требованиям к качеству обучения. Это объясняется следующими обстоятельствами:

во-первых, в настоящее время отсутствует единство взглядов среди разработчиков АОС на принципы их создания. Об этом, прежде всего, говорит наличие широкой номенклатуры тех показателей, которые закладываются в основу АОС при их разработке. К таким показателям относятся: содержание предметной области по составу учебной информации; способы хранения описания предметной области в АОС; способы реализации стратегии обучения в АОС; используемые языки автора автоматизированных обучающих курсов (АОК); состав используемых технических средств и другие показатели;

во-вторых, нерешены вопросы определения показателей эффективности автоматизированного обучения. В настоящее время различные авторы предлагают использовать в качестве показателей эффективности автоматизированного обучения группы показателей, определенных ГОС, разделенные на 11 групп. Эти показатели назначения и сферы применения АОС, показатели надежности, эргономические показатели, показатели технологичности, унификации и многие другие. Обилие их зачастую не позволяет выявить и количественно сопоставить возможности автоматизированного обучения по сравнению с традиционными техническими средствами обучения;

в-третьих, компьютеризация внедряется в вузах в качестве средства совершенствования технологии обучения в рамках давно сложившейся традиционной системы подготовки объяснительно-репродуктивного типа, основное содержание которой, даже при использовании активных форм проведения занятий – объяснения учебного материала и проверка уровня его усвоения.

По существу это ограничивает возможности АОС рамками системы, относимой к классу «вопросно-ответных», что существенно сужает их интеллектуальные возможности;

в-четвертых, в современной педагогике практически отсутствует научное обоснование дидактических принципов разработки автоматизированных учебных занятий (АУЗ) и автоматизированных учебных курсов (АУК). В результате этого, каждое такое занятие несет в себе черты профессиональных, методических, педагогико-психологических и даже личностных особенностей преподавателя – разработчика АУЗ. Такое тиражирование, в силу различного уровня квалификации преподавательского состава, зачастую приносит ряд отрицательных моментов в процесс обучения;

и, наконец, в-пятых, современное состояние развития АОС не может удовлетворить требованию придания процессу обучения творческого характера ввиду того, что оно обеспечивает жесткое, алгоритмическое построение обучающих программ, что не позволяет компьютеру выступать в роли организатора процесса управления познавательной деятельностью обучающихся, а ограничиваться лишь функциями диспетчера, регламентирующего процесс передачи студентам учебной информации. В этих условиях, реализованные на практике АУЗ не позволяют организовать «адаптивное обучение», т.е. вскрыть творческий рейтинг каждого обучающегося и предложить ему индивидуальную траекторию подготовки в соответствии с его потенциальными возможностями, но в рамках сформированных целей подготовки. Таким образом, сформированный в настоящее время «педагогический статус» автоматизированного обучения ни в коей мере не позволяет однозначно говорить о реализации с его помощью принципа индивидуализации обучения, разумеется не с точки зрения организации индивидуального доступа к информации, а в целевом смысле этого термина.

Список литературы

1. Л. Леоньев, О.Гойхман. Проблемы управления учебным процессом. М: Знание. 2006.
2. С. Архангельский. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы, методы. М.: высшая школа. 1999.
3. В. Беспалько. Деятельностный подход к теории обучения. М.: высшая школа. 1998.
4. Ф. Перегудов, Ф. Тарасенко. Введение в системный анализ. М.: высшая школа. 1995.
5. В. Подопрigора. Возможности автоматизированного обучения. Морской сборник № 5. 1999.
6. А. Соловов. Информационные технологии обучения в профессиональной подготовке. М.: Высшее образование в России № 2. 2004.
7. Отчет о НИР «Совершенствование учебного процесса в вузах ВВС на основе создания и использования средств автоматизации обучения и управления». Шифр: «Базис». Тверь ВА ПВО. 2006.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*С.Д. Язвинская
г. Ставрополь*

Современный этап развития российского образования характеризуется широким внедрением в учебный процесс современных информационных компьютерных технологий. Сфера образования наряду с многими другими обладает огромным потенциалом и разнообразием направлений применения компьютерных технологий. Они позволяют выйти на новый уровень обучения, открывают ранее недоступные возможности как для учителя, так и для учащихся. Информационные технологии находят свое применение в различных предметных областях на всех возрастных уровнях, помогая лучшему усвоению как отдельных тем, так и изучаемых дисциплин в целом.

В учебных заведениях по ряду причин так или иначе преобладают речевые занятия и, к сожалению, наблюдается недостаточность наглядной зрительной информации, что безусловно снижает эффективность получения знаний учащимися. Зрение и слух самые мощные и эффективные каналы передачи и приема информации, следовательно, чем разнообразнее будет представление информации, тем эффективнее будет процесс ее усвоения.

Применение информационных технологий позволяет изменить способы доставки учебного материала с помощью специально разработанных мультимедиа. Современный компьютер в сочетании с мультимедийной проекционной аппаратурой может заменить практически все традиционные ТСО. При этом качество усвоения теоретического материала, не уступающее тому, которое достигается при чтении лекций, может быть достигнуто за счет создания компьютерных обучающих программ и использования телекоммуникаций в учебном процессе.

В последние годы наряду с компьютерной техникой в школы поступают интерактивные доски, которые представляют собой сенсорный экран, подсоединенный к компьютеру, изображение с которого передает на доску проектор. Специальное программное обеспечение позволяет работать с текстами и объектами, аудио- и видеоматериалами, с Интернет-ресурсами, делать записи от руки прямо поверх открытых документов и сохранять информацию. Интерактивная доска предоставляет уникальные возможности для работы и творчества, она легка в управлении, так как достаточно только прикоснуться к поверхности доски, чтобы начать работу на компьютере [1, с.12].

Практика применения интерактивной доски позволяет выделить следующие направления ее использования в учебном процессе.

1. Презентации, демонстрации и создание моделей.

Использование необходимого программного обеспечения и ресурсов в сочетании с интерактивной доской может улучшить понимание новых

идей, так как интерактивная доска помогает учителям излагать новый материал очень живо и увлекательно. Она позволяет представить информацию с помощью различных мультимедийных ресурсов, упростить объяснение схем, помочь разобраться в сложной проблеме, изучить ее максимально подробно. На доске можно легко изменять информацию или передвигать объекты, создавая новые связи. Учитель может рассуждать вслух, комментируя свои действия, постепенно вовлекая учащихся и побуждая их записывать идеи на доске, что обеспечивает взаимодействие учащихся с новым материалом.

2. Активное вовлечение учащихся.

Интерактивные доски, используя разнообразные динамичные ресурсы и улучшая мотивацию, делают занятия увлекательными и для учителей, и для учеников. Работа с интерактивной доской может помочь учителю проверить знания учащихся, развить дискуссию для прояснения изучаемого материала, что позволяет ученикам лучше понять материал. Управляя обсуждением, учитель может подтолкнуть учащихся к работе в небольших группах. Интерактивная доска становится центром внимания для всего класса.

3. Улучшение темпа и течения занятия.

Использование интерактивной доски может улучшить планирование, темп и течение урока. Файлы или страницы можно подготовить заранее и привязать их к другим ресурсам, которые будут доступны на занятии. На интерактивной доске можно легко передвигать объекты и надписи, добавлять комментарии к текстам, рисункам и диаграммам, выделять ключевые области и добавлять цвета. К тому же тексты, рисунки или графики можно скрыть, а затем показать в ключевые моменты урока. Заранее подготовленные тексты, таблицы, диаграммы, картинки, музыка, карты, тематические CD-ROMы, а также добавление гиперссылок к мультимедийным файлам и Интернет-ресурсам задают занятию бодрый темп. Все ресурсы можно комментировать прямо на экране, используя инструмент Перо, и сохранять записи для будущих уроков. Все, что учащиеся делают на доске можно сохранить и использовать в другой раз. Страницы можно разместить сбоку экрана, как эскизы, учитель всегда имеет возможность вернуться к предыдущему этапу урока и повторить ключевые моменты урока. Файлы предыдущих уроков можно всегда открыть для повторения пройденного материала. Подобные методики привлекают к активному участию в занятиях [1, с.32].

Программное обеспечение для интерактивных досок позволяет четко структурировать занятия. Возможность сохранять уроки, дополнять их записями улучшает способ подачи материала. Благодаря разнообразию материалов, которые можно использовать на интерактивной доске учащиеся гораздо быстрее схватывают новые идеи. Они активно обсуждают новые темы и быстрее запоминают материал. Учитель может по-разному классифицировать материал, используя различные возможности доски: перемещать объекты, работать с цветом, – при этом, привлекая к процессу учеников, которые затем могут самостоятельно ра-

ботать в небольших группах. Иногда можно снова обращать внимание учащихся на доску, чтобы они поделились своими мыслями и обсудили их перед тем, как продолжить работу. Но важно понимать, что этот эффективность работы с доской во многом зависит от самого учителя, от того, как он применяет те или иные ее возможности.

Обучение с помощью интерактивной доски гораздо эффективнее обучения только с компьютером и проектором, поскольку имеет ряд преимуществ:

- обеспечение более ясной, эффективной и динамичной подачи материала за счет использования веб-сайтов и других ресурсов, возможности рисовать и делать записи поверх любых приложений и веб-ресурсов, сохранять и распечатывать изображения на доске, включая любые записи, сделанные во время занятия, не затрачивая при этом много времени;
- развитие мотивации учащихся благодаря разнообразному увлекательному и динамичному использованию ресурсов;
- предоставление больших возможностей для участия в коллективной работе, развития личных и социальных навыков;
- использование различных стилей обучения (учитель может обращаться к всевозможным ресурсам, приспосабливаясь к определенным потребностям);
- обеспечение хорошего темпа урока;
- предоставление возможности сохранения использованных файлов в школьной сети для организации повторения изученного материала;
- упрощение проверки усвоенного материала на основе сохраненных файлов;
- обеспечение многократного использования педагогами разработанных материалов, обмена материалами друг с другом;
- стимулирование профессионального роста педагогов, побуждение их на поиск новых подходов к обучению [2, с.98].

Любой урок имеет двух субъектов – учителя и учеников. Информационные технологии, конечно, не могут стать третьим субъектом. Но они позволяют увеличить время работы учеников на уроке, интенсифицировать ее. Более того, они позволяют заставить работать каждого из них даже при очень разном уровне их индивидуальной готовности.

Список литературы

1. Горвиц, Ю.М. Интерактивная доска Smart Board: до и во время уроков/ Ю.М. Горвин //Информатика и образование. – 2006. – № 2 – с. 123.
2. Усенков, Д.Ю. Школьная доска обретает «разум»/ Д.Ю Усенков// Информатика и образование. – 2005. – № 12 – с. 96.

РАЗДЕЛ 6.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА, ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СПОРТИВНОЙ БАЛЬНОЙ ХОРЕОГРАФИИ

*И.О. Арутюнян
г. Ставрополь*

Специальная физическая подготовка отвечает специфическим требованиям, предъявляемым конкретным видом спорта, в данном случае – спортивными балльными танцами.

Исследованиями прошлых лет установлено, что достижение мастерства в видах спорта, связанных с искусством движения, требует от спортсмена специальной физической подготовленности, включающей применение таких упражнений, которые по своей структуре сходны со спортивными движениями.

Современные балльные танцы как зрелищный вид спорта стремительно развиваются. В соответствии с этим, растут требования, предъявляемые к исполнителям не только с точки зрения музыкальности, лёгкости и пластичности исполнения программы, но и повышенного внимания, прежде всего, к физической подготовке.

В настоящее время достигнуть успехов в спортивных танцах, не имея высокого уровня развития выносливости, гибкости, координационных способностей невозможно. Поэтому, вполне закономерно, что балльные танцы признаны одним из видов спорта, который нуждается в разработке научных основ спортивной тренировки, анализе имеющихся средств, форм и методов работы со спортсменами-танцорами [4].

Специальная физическая подготовка в спортивных балльных танцах – это педагогический процесс, в котором используются определённые методы и приёмы, направленные на развитие и поддержание определённого уровня тех или иных двигательных качеств [3].

Физическая подготовка в спортивных танцах как одного из сложнокоординированных видов спорта, должна в первую очередь обеспечивать готовность к овладению сложнейшими и эстетичными формами движения и развивать функциональную мощь организма. Однако, исходя из личных наблюдений, а также из опыта общения с тренерами, работающими в различных спортивно-танцевальных коллективах, можно сказать, что комплексному подходу спортивной подготовки до сих пор

уделяется недостаточное внимание. Поэтому большинство танцоров имеют сравнительно низкий уровень физической подготовки, что мешает им достигнуть высоких результатов [4].

В подготовке танцоров не должно быть противопоставления спортивной специализации и разносторонней физической подготовки. Очевидно, что целесообразнее заниматься развитием физической подготовки с юных лет. Однако на любом этапе возрастного развития при упорных целенаправленных тренировках можно повысить уровень своего физического развития. Такие важные для занятий балльными танцами способности, как общая выносливость, координация движений, активная гибкость и быстрота развиваются средствами специальных упражнений.

Стоит уделить внимание таким понятиям, как комплекс обще-развивающих физических упражнений и комплекс специальных упражнений. В спортивной практике общефизическая подготовка необходима для создания физических предпосылок достижения высокой работоспособности, что дает возможность последующего наращивания объемов специфических нагрузок и совершенствования тренированности в избранном виде спорта. Поэтому важно ставить вопрос о развитии физических качеств с учетом специальных особенностей спортивных балльных танцев. В отличие от скоростно-силовых видов спорта, где физическая и техническая подготовленность спортсменов подчинена совершенствованию двигательных функций в основном спортивном движении, виды спорта, связанные с искусством движения, характеризуются разнообразием и богатством форм движений, особой техникой выполнения упражнения [2].

Программа соревнований спортивных танцев включает 10 видов композиций, существенно отличающихся друг от друга темпоритмовой структурой, характером исполнения, специфичными движениями тела и перемещениями по площадке. Перечисленные особенности, определяющие содержание и направленность технической подготовки танцоров, являются основными критериями судейской оценки на соревнованиях различного ранга. Для достижения высоких результатов в сложно-координационных видах спорта необходимо в совершенстве овладеть огромным числом самых разнообразных движений и их сочетаний. Это возможно только при наличии логически обоснованной последовательности обучения и развития физической подготовленности танцоров [5].

Физическая подготовленность – уровень развития физических качеств и сформированных двигательных навыков. Различают понятия общей и специальной физической подготовки. Общая физическая подготовка представляет собой неспециализированный процесс физического воспитания, создающий широкие общие предпосылки успеха в самых различных видах деятельности. Специальная физическая подготовка – это специализированный вид физического воспитания, связанного с подготовкой к особенностям какой-либо деятельности [1].

Рациональная организация тренировочного процесса, направленного на воспитание физических качеств и способностей танцоров, призвана обеспечить необходимые условия для создания соответствующей техниче-

кой базы двигательной деятельности во время исполнения конкурсных вариаций по всем видам соревновательной программы балльных танцев.

Физические качества – это формы проявления автоэргии, способности живого организма освобождать накопленную в нем энергию и использовать ее для перемещений и механических воздействий. Отличаются способом энергетического обеспечения, оцениваются по внешнему эффекту двигательных действий. Характеризуют уровень дееспособности функциональных систем энергетического обеспечения движений [1].

Развитие физических качеств – одна из важных сторон физического воспитания. Уровень общей физической подготовленности определяется тем, как развиты основные физические качества: сила, ловкость, быстрота, выносливость и гибкость. Одним из критических факторов в развитии качественного движения, бесспорно, является гибкость. Опыт показывает, что адекватный уровень гибкости способствует оптимизации процесса усвоения, отработки и реализации качественного движения, ведет к уменьшению травматизма и более углубленному физиологическому воздействию на мышцы, связанному с межмышечной координацией. Следовательно, целенаправленное увеличение или снижения диапазона движения в конкретных суставах в целях достижения оптимального уровня гибкости способствует улучшению определенных навыков [6].

С эстетической точки зрения адекватный уровень телесно-двигательной гибкости является неотъемлемым компонентом качественного выполнения движения. Высокий уровень телесно-двигательной гибкости – необходимое условие для занятий хореографией, так как этот вид искусства обязательно включает в себя эстетический компонент. Танцор должен обладать способностью выражать свои чувства и мысли посредством не языка, а тела. Важность этого состоит в том, что тело становится инструментом, посредством которого происходит общение. А для того, чтобы эмоции совпали с движением, чтобы сделать пластику и характер танца естественными и убедительными, необходимо развивать своё тело и научиться владеть им. Оптимальный уровень телесно-двигательной гибкости обеспечивает более качественное и выразительное исполнение.

Именно высокий уровень телесно-двигательной гибкости позволяет танцору продемонстрировать точное, грамотное движение, грациозную координацию и общую свободу движений, а также самоконтроль [2].

Процесс физического воспитания будущего специалиста сферы хореографии обусловлен необходимостью понимания специфики хореографического профиля образования и актуализирует проблему развития профессионально важного физического качества – телесной гибкости.

Гибкость – это проявление морфофункциональных свойств опорно-двигательного аппарата, определяющие степень подвижности его звеньев. Измерением гибкости служит максимальная амплитуда движений. Различают активную и пассивную гибкость.

Активная гибкость проявляется в достижении больших амплитуд движения за счет собственных мышечных усилий.

Пассивная гибкость проявляется за счет приложения подвижной части тела внешних сил тяжести собственного тела, усилия партнера и т.п.

При этом надо иметь в виду, что показатели пассивной гибкости всегда выше показателей активной.

Различают так же общую и специальную разновидности гибкости. Общая гибкость характеризуется максимальной амплитудой движений в наиболее крупных суставах. А специальная гибкость – амплитудой, соответствующей технике конкретного двигательного действия. Для целенаправленного развития гибкости используются упражнения с увеличенной амплитудой – упражнения на растяжение [1].

Как правило, развитие гибкости – достаточно болезненный и трудоёмкий процесс, который зависит от таких факторов, как возраст, пол, генетическая предрасположенность [2].

Специфика движений исполнителя спортивной бальной хореографии вызывает необходимость подходить к гибкости в комплексе. В спортивных балльных танцах отмечается достаточно большой размах движений в тазобедренных и плечевых суставах; высокая подвижность в лучезапястных и голеностопных суставах, гибкость позвоночника.

Гибкость способствует не только развитию опорно-двигательного аппарата, но и учит контролировать движение любой части тела и устойчивости внимания [4].

Гибкость сама по себе не заменяет танца, но без должной гимнастической подготовки существенного успеха в танце добиться вряд ли удастся. Следовательно, в танцевальном спорте развитие гибкости необходимо для раскрытия возможностей своего тела, для более выразительного исполнения танца и совершенного владения своим телом. Хорошее владение гибкостью значительно обогащает и расширяет рамки движения исполнителя спортивной бальной хореографии, позволяет в совершенстве овладеть новыми и сложными формами технических действий.

Список литературы

1. Дворкин Л.С., Чермит К.Д., Давыдов О.Ю. Физическое воспитание студентов (учеб. пособие)/ под общ. редакцией Л.С. Дворкина. – Ростов н/Д: Феникс; Краснодар: Неоглори, 2008.

2. Ижокин Н.В. Комплексы физических упражнений и развитие физических качеств детей 6-8 лет на занятиях балльными танцами / Н.В. Ижокин // Спортивные танцы: бюл. / [ред. Коваленко А.А.]; Центр танц. спорта ВФСО “Динамо”. – М., 2003.

3. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Теория и практика физической культуры и спорта в условиях модернизации образования» 2006 г., №7.

4. Терехова М.А. Характеристика физической подготовленности танцоров, специализирующихся в европейской и латиноамериканской программах / Терехова М.А., Чикалова Г.А. // Совершенствование системы подготовки в танцевальном спорте : материалы 11 всерос. науч.-практ. конф. / Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма, Каф. теории и методики танц. спорта. – М., 2007.

5. Чикалова, Т.А., Почитаева, Е.А. Методика обучения детей 5-6 лет базовым элементам техники спортивных танцев на этапе начальной подготовки. Спортивные танцы / Т.А. Чикалова, Е.А. Почитаева / РГАФК. – Бюллетень № 2. – 2001.

6. Sigerseth P., York N. A comparasion of certain reaktion times of basketball players and non athletes. "Phys. Edyuc." №11, 1994.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

А.К.Белов, Л.В. Белова

г. Ставрополь

На основании анализа научных исследований состояние здоровья подрастающего поколения достигло в настоящий момент времени, масштабов национальной проблемы, и среди многообразия причин, повлекших к этому: социоэкономических, экологических и прочих, особую значимость представляет образовательный процесс [1, 2, 3].

Активное развитие теоретико-методологических основ здоровьесберегающей системы отечественного образования, разработка программ «здоровье учащихся» приводит к заключению о том, что все они представляют определенную практическую ценность и характеризуются в современное время переходом на технологический подход к его реализации.

Ведущим основанием в разработке здоровьесберегающих технологий считается комплексный подход, учитывающий все негативные факторы, являющиеся источником возникновения угроз здоровья обучаемых, к одному из которых отнесено и оптимальное использование средств физической культуры в системе физического воспитания [3].

Анализ процесса подготовки специалистов физической культуры в системе высшего профессионального образования к реализации здоровьесберегающей функции свидетельствует о том, что в России созданы определенные предпосылки к этому виду деятельности, однако система получения теоретических знаний, умений и навыков в этой сфере не образуют гармоничную целостность, в учебном процессе недостаточно оперативно и своевременно осмысливаются ведущие идеи и тенденции передового педагогического опыта в здоровьесбережении и технологиях его применения в практической деятельности специалистов [2].

К одному из перспективных направлений оптимизации процесса подготовки специалистов в области физической культуры к реализации здоровьесберегающей деятельности необходимо отнести процесс переориентации оценки ее результатов на понятия «компетенция» и «компетентность» обучающихся. В данном подходе акцент в образовании ставится на формирование такой системы и структуры мыслительной, практической и нравственной деятельности, которая позволит будущим специа-

листам самостоятельно ориентироваться во все возрастающем потоке учебной и научной информации, свободно адаптироваться в быстро меняющихся социально-экономических и технологических условиях.

Используя компетентностный подход, были определены ключевые компетенции будущего специалиста этой области, такие как: личностные, социальные, специальные и педагогические. На основе приоритетных видов профессиональной деятельности будущего специалиста физической культуры в контексте реализации модели подготовки специалиста к здоровьесбережению обучаемых, на завершающем этапе обучения (девятый семестр) необходимо включить разработанный специальный курс, содержательной частью дополняющий образование студентов в области здоровьесбережения, обеспечивающий фундаментализацию знаний и практических умений при реализации оздоровительной функции физической культуры, оптимизируя тем самым систему подготовки кадров.

Проведенное педагогическое исследование позволило сформулировать также практические рекомендации по повышению эффективности процесса профессиональной подготовки специалистов в сфере физической культуры к реализации здоровьесберегающих технологий в системе образования за счет:

- регулярного проведения на факультетах (вузах) физической культуры совещаний, семинаров, конференций, посвященных проблемам подготовки специалистов в сфере физической культуры к реализации здоровьесберегающих технологий в системе образования и обобщению передового опыта;

- внедрения в практику факультетов (вузов) физической культуры разработанной модели и специального курса имеющего цель своевременной адаптации и включения в учебный процесс подготовки специалистов в области физической культуры инновационных здоровьесберегающих технологий, моделей, программ, разработанных учеными педагогами, психологами, врачами;

- ежегодного регулярного издания комплексных научных материалов инновационного опыта организации процесса здоровьесбережения в системе образования и процесса профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры к его реализации;

- проведения научно-исследовательских работ по направлению совершенствования педагогической и производственной практики студентов вузов физической культуры в контексте реализации здоровьесберегающих технологий, программ, систем, моделей;

- создания научно-исследовательского интернет сайта базы данных для вузов с целью накопления, хранения, обработки и анализа результатов инновационного опыта организации процесса здоровьесбережения в системе образования и процесса профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры к его реализации;

- создания экспертной комиссии на факультете физической культуры (вузе) по оценке инновационного опыта организации процесса здоровьесбережения в системе образования и процесса профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры к его реализации;

расширения сферы анализа проблемы оценки качества профессиональной компетентности преподавательского состава вузов, осуществляющих подготовку специалистов в области физической культуры в контексте реализации здоровьесберегающего образования (проведение ежегодной аттестации преподавателей);

разработки диагностических психолого-педагогических методик оценки уровня профессиональной компетентности специалистов в области физической культуры дошкольных, школьных и вузовских учреждений; регулярного повышения квалификации специалистов в области физической культуры всех уровней образовательных учреждений по специализациям «Технологии практического внедрения и реализации здоровьесбережения в учебный процесс образовательных учреждений»;

разработки законоустановочных правовых нормативных документов, регламентирующих возможности и права специалистов в области физической культуры к целенаправленной деятельности по организации здоровьесберегающего процесса в системе образования.

Таким образом, система получения специального физкультурного образования обязана обеспечивать будущим специалистам в контексте негативной современной ситуации со здоровьем населения, необходимый уровень знаний, программно-ориентировочных и операционально-содержательных умений и навыков, целенаправленной, осознанной деятельности по внедрению в первую очередь педагогических здоровьесберегающих технологий, компенсируя тем самым отсутствие комплексного представления на здоровьесберегающую деятельность специалистов физической культуры, отсутствие соответствующих программ и образовательных технологий по подготовке специалистов в данной области системой высшего профессионального образования.

Список литературы

1. Антропова, М.В. Состояние здоровья школьников / Л.М. Кузнецова, Г.Г. Манке // *Magister*. - 2009. - №3. - С.48-55.
2. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н.К. Смирнов. - М.: АРКТИ, 2003. - 272 с.
3. Соловьев, Г.М. Здоровьесберегающая система образования в обеспечении здоровья и формирования культуры здорового образа жизни учащихся: монография / Г.М. Соловьев, Н.И. Соловьева. - М.: Илекса. 2007. - 236 с.

ВОПРОСЫ РЕАБИЛИТАЦИИ СТУДЕНТОВ, ИМЕЮЩИХ ОТКЛОНЕНИЯ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ

И.Б. Иванова

г. Железноводск

В настоящее время особое значение актуальность приобрела проблема здоровья, и актуальность приобрела проблема здоровья учащейся моло-

дежи. Приоритетная задача социально-экономического развития Российского государства – всемирная охрана и укрепление здоровья людей.

В последние годы в условиях сложной социально-экономической обстановки и ухудшения демографической ситуации выявляются устойчивые сдвиги в состоянии здоровья молодежи. Количество здоровых подростков в настоящее время составляет 8.6% [1,4,5].

Исследования профессора А.Г. Сухарева и профессора А. П. Исаева, показали, что дефицит двигательной активности у подростков от 40 до 80% от физической нормы.

В концепции развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период 2005-2015г.г. – отмечается, что за последнее время число учащихся и студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, увеличилось. Доля хронических заболеваний (44%) очень велика. Обращает на себя внимание тот факт, что большинство хронических больных (25 из 44%) на медицинском учете не стоят. Полагаем, что многие из них не уделяют должного внимания лечению, что может привести к дальнейшему обострению заболеваний.

Вопросы двигательной реабилитации студентов, имеющих отклонение в состоянии здоровья, являются на наш взгляд, одним из основных, которые стоят перед процессом физического образования. Средства физической культуры можно рекомендовать и использовать практически всем категориям студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья.

К сожалению, в современной литературе нет четкого выражения форм и методов контроля за уровнем двигательной активности, степенью развития физической (двигательной) способности студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Отмечается несовершенствование методов обнаружения функциональных отклонений и начальных форм хронических заболеваний [1,4,7,9].

Анализ 2006-2007-2008-2009 учебных лет показал, что здоровье поступающих в Филиал ГОУ ВПО СГПИ в г. Железноводске подростков с каждым годом ухудшается. Такие заболевания как эндокринной системы, психические расстройства, заболевания костно-мышечной системы, сердечнососудистой системы, крови-стали более молодыми. Появились ранее не наблюдавшие расстройства, заболевания костно-мышечной системы, сердечнососудистой системы, крови-стали более молодыми. Появились ранее не наблюдавшиеся расстройства питания, 70%- выпускников школ, поступивших, в институт имеют нарушения осанки, сколиозы, выявлено нарушение зрения, холецистит, гастрит.

Проанализировав состояние здоровья студентов мы пришли к выводу, что необходимо организовать и проводить занятия со студентами отнесенными по состоянию здоровья к специальной медицинской группе и группе лечебной физической культуры, учитывая заболевания студентов.

Была организована группа для занятия плаванием и физическими упражнениями в воде на базе ЮжноРоссийского казачьего лица п. Иноземцево.

Целью нашей работы являлось изучение состояния здоровья подростков, поступивших в институт, а так же эффективность влияния занятий плаванием на занимающихся в специальной медицинской группе (СМГ). Использовались антропометрические данные, данные тестирования физической подготовленности и самооценка своего здоровья студентами института. Параллельно велись беседы о строении организма, методах физической подготовленности, об индивидуальных особенностях человека и его функциональных возможностях, о режиме дня, питании.

Основными задачами занятий в бассейне СМГ являлись:

- Улучшение состояния здоровья и физического развития;
- Расширение функциональных возможностей организма;
- Формирование и совершенствование различных двигательных навыков;
- Воспитание устойчивого желания совершенствовать свое тело и, что особенно важно;
- Желание систематически заниматься физическими упражнениями.

Неотъемлемой частью занятия являлось закаливание.

В процессе работы мы пришли к выводу, что необходимо расширить и систематизировать программный материал, который показан и противопоказан при занятиях плаванием с занимающимися в СМГ.

Опыт работы показал, что студенты занимающиеся в бассейне практически перестали болеть острыми – респираторно-вирусными заболеваниями в зимне-весенний период.

Занятия в воде положительно сказались на сердечно-сосудистую систему, дыхательную, выпрямление позвоночного столба. Кроме того, систематическое использование физических упражнений в воде оказало положительное влияние на успеваемость и посещаемость студентами учебных занятий.

К этому следует добавить, что занятия физическими упражнениями в воде всегда проходят в условиях повышенного эмоционального фона, что положительно сказывается на психику студентов. Такой подход стимулировал закономерное повышение уровня развития физических качеств.

Таким образом, результаты работы показали что:

- физическое развитие и физическая подготовленность студентов СМГ требуют оптимизации;
- занятия плаванием и физическими упражнениями в воде повышают функциональное состояние занимающихся;
- выполнение физической нагрузки, среднего объема сохраняет и восстанавливает двигательную возможность;
- эмоциональный фон занятий плаванием положительно влияет на психическое состояние студентов.

Активизацию работы СМГ мы видим в проведении соревнований по различным видам спорта. Необходимо разработать программы компьютерного обеспечения диагностики физического состояния студентов с различным уровнем здоровьем. Использовать полученные диагностические данные для разработки педагогических программ оздоровления студентов института.

Список литературы

1. Антропова М.В. Проблемы здоровья детей и их развитие/М.В. Антропова, Г.В. Бородкина, Л.М. Кузнецова и др.//Здравоохранение РФ-1999.-№5-с.17-20.
2. Алексеенко Т.И. Возрастные особенности функционального состояния кардиореспираторной системы современных подростков./Теория и практика физической культуры, 2007,№2, стр. 64-66
3. Антонюк С.Д. Особенности двигательного развития детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2001,№4 стр. 56-57.
4. Бережков Л.Ф. Динамика состояния здоровья детей дошкольного возраста и значение медико-биологических фактов в его формировании./Н.М. Бондаренко, А.С. Зугляр и др. // Весник РАМН.-1993.- №5.-с.-8-15.
5. Бутова О.А. Морфофункциональная оценка состояния здоровья подростков /О.А. Бутова, Н.А. Агаджанян, В.А.Батурин и др.//Физиология человека.-1998.-№3.-с.-15-18.
6. Рыбакова А.С. Студенты о своем физическом и психическом здоровье.//Теория и практика физической культуры, 2007, №7.-с.-20-23.
7. Тимошина И.Н.Показания и противопоказания по содержанию занятий по физической культуре в специальной медицинской группе.//Теория и практика физической культуры, 2007,№4.-с.-65-67.
8. Шкляренко А.П. Особенности методики занятий физическими упражнениями при сколиотической болезни в различные возрастные периоды (8-11,12-14, 15-16 лет). //Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2001,-№4-с.-51-55.

ЗНАЧЕНИЕ ДИАГНОСТИКО-МОНИТОРИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФИЛАКТИКЕ НАРКОЗАВИСИМОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

**Г.Ю. Козловская
г. Ставрополь**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта «Создание материально-технической базы региональной научно-исследовательской лаборатории прикладной психофизиологии СГПИ», № 09-06-101116

Изучение наркомании в молодежной среде указывают на сложность мотивов употребления наркотиков, а также множество способов вхождения в наркоманию. Поэтому в вузе должно быть реализовано как можно больше инструментов воспитательного воздействия и эффективных механизмов первичной профилактики наркомании. Добиться реальных практических результатов можно, лишь объединив воспитательный потенциал вуза в многоуровневую комплексную программу.

Из всех субъектов воспитательного процесса студентов первокурсников необходимо выделить в особую целевую группу, наиболее под-

верженную риску вовлечения в наркоманию, имеющую набор специфических проблем, обусловленных одной общей – адаптацией к вузу.

Адаптация исследуется в настоящее время на психофизиологическом, индивидуально-психологическом и социально-психологическом уровнях. Поэтому адаптационный процесс необходимо рассматривать комплексно, на различных уровнях его протекания, т.е. на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, психофизиологической регуляции. Решающую роль в этом ряду имеет психическая адаптация, которая значительно влияет на адаптационные процессы, осуществляющиеся на иных уровнях [4].

Психическая адаптация – процесс, позволяющий индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели установления оптимального соответствия личности и окружающей среды, в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, например, профессиональной.

Психофизиологическая адаптация – адаптация к учебной деятельности на уровне организма человека как целого, результатом чего становятся меньшие изменения его функционального состояния (меньшее утомление, приспособление к высоким физическим нагрузкам и т.п.). Студенту приходится справляться с интенсивными нагрузками, связанными с обучением, что может привести к дезадаптации соматического характера: обострением хронических или возникновением острых форм заболеваний. Психофизиологическая адаптация протекает достаточно быстро и в большой мере зависит от здоровья студента.

Обучение в вузе является новой стадией жизненного цикла и первой стадией вхождения и ознакомления с профессиональной деятельностью. Часто поступление в вуз связано со сменой места жительства, разрушением сложившейся старой социальной сети. Однако новая социальная сеть формируется не сразу, что ведет к дефициту социальной и эмоциональной поддержки. Студенты–первокурсники вынуждены общаться с новыми людьми, устанавливать новые социальные отношения. Новый статус студента предъявляет новые требования, ставит новые задачи. И в этом случае речь идет о социально – психологической адаптации – адаптации к ближайшему социальному окружению в коллективе, к традициям и неписаным нормам студенческого коллектива, к стилю работы руководителей, которыми являются структура деканата, кафедр, институт кураторства, к особенностям межличностных отношений, сложившихся в коллективе. Все это может спровоцировать эмоциональный стресс, формирование компенсаторных поведенческих стратегий, в том числе, и аддиктивного характера.

Следовательно, дефиниция аддиктивного поведения, связанного с употреблением психоактивных веществ, включает в себя социальный, психологический, физиологический и клинический критерии аддиктивного поведения.

Структуру процесса адаптации к учебной деятельности составляют три взаимосвязанных и взаимообуславливающих друг друга компонента:

психофизиологические показатели адаптации, индивидуально-психологические особенности личности студента и педагогические условия адаптации к учебной деятельности.

В связи с этим системный мониторинг адаптационного процесса первокурсников выступает важнейшей составляющей первичной профилактики наркомании. Цель диагностико-мониторинговой деятельности – определение успешности адаптации первокурсников и своевременное выявление факторов риска употребления наркотиков в студенческой среде.

Для реализации указанной цели, в процессе деятельности, решаются следующие задачи:

- Определение факторов риска формирования наркозависимости у студентов первокурсников и их влияние на формирование соответствующих копинг-стратегий;
- Теоретическое обоснование и практическая разработка системы адаптационных мероприятий, направленных на нейтрализацию факторов риска формирования наркозависимости у студентов первокурсников.
- Разработка системы оценки эффективности проводимых действий по профилактике употребления и распространения ПАВ.
- Апробация и оценка эффективности методов антинаркотической профилактики среди первокурсников.

Имеющиеся в настоящее время диагностические системы по выявлению факторов риска аддиктивного поведения направлены на выявление лишь отдельных дезадаптивных характерологических черт, без учета взаимного влияния других составляющих личности, включая ее духовную направленность. Предлагаемая нами психодиагностическая система основана на выявленных в процессе исследования ведущих факторах риска формирования аддиктивного поведения – фрустрированности и гедонистической направленности личности, в сочетании со слабым нравственно-чувственным контролем поведения [1].

Нами выделены следующие ведущие составляющие личности, участвующие в формировании аддиктивного поведения:

F1. Удовлетворенность (неудовлетворенность) базовых социально-биологических потребностей.

F2. Социально-духовная (индивидуально-гедонистическая) направленность и самореализация личности.

F3. Способность (неспособность) к интеллектуально-аналитической регуляции поведения.

F4. Возможность (невозможность) нравственно-чувственной регуляции поведения.

F5. Наличие (отсутствие) эмоционально-волевой регуляции поведения.

F6. Социальная желательность (асоциальность).

Эффективность механизмов адаптации студентов к учебной деятельности наиболее адекватно может быть оценена с учетом как достигнутых показателей ее результативности, так и величины понесенных затрат на нижележащих уровнях регуляции. Соответственно, исследование адаптационного процесса в вузе должно включать оценку показате-

телей на всех уровнях регуляции функциональной системы адаптации по следующим критериям:

1. Группа объективных критериев: успешность собственно деятельности (текущая и сессионная успеваемость); стабильность в процессе учебы функционального состояния организма студентов (отсутствие резких сдвигов в состоянии психофизиологических функций).

2. Группа субъективных критериев: удовлетворенность процессом обучения; удовлетворенность коллективом и сложившимися в нем отношениями (психологическим климатом).

Для осуществления диагностической работы были определены критерии социально-психологической адаптации студентов первого курса. В качестве критериев были приняты: эмоциональное состояние первокурсников, взаимоотношения студентов первого курса с одноклассниками, преподавателями и сотрудниками педагогического вуза, коммуникативные способности, навыки реагирования в конфликтных ситуациях, навыки учебного труда, направленность личности на специальность. Проведение психофизиологических исследований осуществлялось на базе Региональной лаборатории прикладной психофизиологии, функционирующей на базе ГОУ ВПО СГПИ. Обследование включало следующие этапы: психодиагностическое (тестовое) исследование жизненного пути; компьютерную диагностику личностных, психодинамических, генетических свойств интегральной индивидуальности, замеры нейродинамических, включая ЭЭГ и психовегетативные (БАТ) показатели. Разработанная экспресс-методика прогноза уязвимости к стрессу с учетом реактивности биомембран и энергетики БАТ позволила осуществить объективное и своевременное выявление «слабого звена» среди первокурсников, а также произвести коррекцию психофизиологических предпосылок стрессовой неустойчивости. Перспективным явилось использование приборов БОС для оценки саморегуляции различных функциональных систем (двигательной, эмоциональной, интеллектуальной).

Организация диагностико-мониторинговой работы по профилактике употребления наркотиков в рамках оценки адаптационных процессов предусматривала следующие направления деятельности:

- Анализ социально – психологических проблем студенчества.
- Разработка и внедрение мер по социально-психологической адаптации первокурсников к вузу.
- Создание банка данных социально – незащищенных категорий студентов.
- Проведение мониторинговых исследований, составляющих социально – психологический портрет студентов СГПИ.
- Проведение индивидуальных и групповых психодиагностических исследований личности и межличностных отношений.
- Проведение психологического консультирования студентов в состоянии актуального стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания.

- Организация мероприятий по профилактике правонарушений, наркомании, табакокурения и употребления спиртного в студенческой среде.
- Разработка психолого – педагогических рекомендаций, направленных на гармонизацию взаимодействия субъектов учебно – воспитательного процесса.
- Организация коррекционно – развивающей деятельности в виде тренинговых и лекционно-практических занятий.
- Формирование социально-психологической культуры.

Адаптационный процесс первокурсников к условиям вуза необходимо рассматривать комплексно, на различных уровнях его протекания, т. е. на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, психофизиологической регуляции.

Именно поэтому диагностика успешности адаптации носит комплексный характер и включает в себя как симптоматическую диагностику (диагностику симптомов – видимых признаков нарушения адаптации первокурсников), так и диагностику каузальной направленности (направленную на диагностику причин, вызывающих дезадаптацию, которые могут быть как объективного – органического характера (в основе такой диагностики – физиологические и клинические критерии), так и субъективного характера (вызванного социальными и психологическими факторами).

Использовалась программа диагностики адаптации первокурсников, которая способствовала оценке их психологического и психофизиологического статуса и выявлению факторов риска употребления наркотиков.

В программе представлены критерии и показатели диагностики адаптации студентов к условиям вуза, методы диагностики.

Программа комплексной диагностики адаптации студентов к условиям вуза

№	Критерии	Показатели	Методы определения результативности	Периодичность измерения показателя
1	Практико-результативный: позитивные изменения в деятельности и поведении личности	мотивация учебной деятельности	психологическое тестирование, педагогическое наблюдение;	1 раз в год
		гражданственность	социологический опрос (анкетирование)	
		отношение к здоровью	социологический опрос (анкетирование), компьютерное тестирование «оценка индивидуального здоровья»	

2	Оптимально-деятельностный: соответствие содержания, форм, средств воспитания потребностям обучающихся	адаптация первокурсника	психологическое, психофизиологическое тестирование	1 раз в год
		удовлетворенность образовательным процессом	социологический опрос (анкетирование)	
		оценка студентами воспитательной деятельности вуза	компьютерное тестирование	
3	Реализационно-целевой: готовность субъектов воспитания к самообразованию и самовоспитанию, к решению профессиональных задач	образовательная траектория выпускников	социологический опрос (анкетирование)	1 раз в год
		информационные предпочтения студентов	социологический опрос (анкетирование)	
		профессиональная готовность	психологическое тестирование, педагогическое наблюдение	

По данным, полученным в ходе комплексного обследования, проводился количественно – качественный анализ, позволяющий выявить из популяции студентов, проявляющих признаками аддикции, которых можно условно отнести к «группе риска».

Список литературы

1. Березин С.В., Лисецкий К.С. К вопросу о профилактике наркомамии в ВУЗе. Самара. Изд-во СИУ, 2001.
2. Коробкина З.В. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/З.В. Коробкина, В.А. Попов. -2-е изд., испр. –М.. «Академия», 2004 -192 с.
3. Профилактика наркогизма: теория и практика. //Под ред. С.В.Березина, К.С.Лисецкого.- С. 67-69

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ

Ю.А. Лобейко

г. Ставрополь

В настоящее время, по утверждению ученых, проблема здоровья является особо актуальной и востребованной (И.И. Брехман, В.О. Бушуева, В.М. Дильман, В.П. Казначеев, С.А. Костюнин, Э.Н. Вайнер, М.Ф. Секач, П.И. Калью и мн. др.). Современные ученые дополняют сущность определения понятия «здоровье». Так, В.О. Бушуева утверждает, что здоровье – внутрисистемный порядок, позволяющий человеку до-

стигать цели своей жизни. Этот порядок поддерживается механизмами здоровья, которые по сути своей являются механизмами саморегуляции системы, ее негэнтропийными тенденциями. Степень порядка может быть различной, и это выражается в соответствующих уровнях здоровья. По ее убеждению основная задача для педагогов – формировать и поддерживать здоровье обучающихся на «безопасном уровне», на котором за счет активной работы механизмов здоровья болезни либо не возникают, либо, вспыхнув, быстро исчезают.

Вопросы, связанные с влиянием процесса обучения на состояние здоровья учащихся, студентов появление «учебных болезней» стали предметом медико-педагогического анализа за рубежом и в России еще в XIX веке (Р.Вирхов, Н.. Тольский, Ф.Ф. Эрисман и др.). Однако появление в России инновационных образовательных учреждений, совпавшее по времени не только с общим кризисом образования, но и с ухудшением всех медико-демографических показателей, обострило уже известные учебные болезни, придав им специфический характер. Неблагоприятный прогноз развития образовательных учреждений в аспекте сохранения и укрепления здоровья обучаемых, общественная значимость идущих педагогических поисков придают особую актуальность выявлению и использованию их ресурсов в решении указанных вопросов.

В медико-педагогической литературе конца 80-х – начала 90-х годов XX века приводятся многочисленные статистические данные, свидетельствующие о негативной динамике состояния здоровья как российских школьников, так и студентов (В.Ф. Базарный, А.К. Демин, Е.П. Усанова и др.). В публикациях по данной теме называются различные причины этого явления. Среди них наиболее значимыми являются: неготовность детей и подростков к интенсивному обучению; высокая физиологическая цена учебной нагрузки как следствие открытой и скрытой интенсификации учебного процесса; неблагоприятная адаптация учащихся к усложняющейся на каждой ступени обучения учебной программе; диспропорция интеллектуального и мотивационного развития; недостаточная сформированность рациональных способов учебной работы, приемов и навыков интеллектуальной деятельности; доминирование в учебных программах заданий и заучивание, повторение, действия по образцу; недостаточная готовность педагогов к работе в режиме учета индивидуальных особенностей учащихся; слабая материально-техническая база школ и вузов, которая приводит к несоблюдению санитарно-гигиенических регламентов организации образовательного процесса (Г.Н. Сердюковская, 1999; М.М. Безруких, 2001 и др.).

Проблемы и пути улучшения здоровья обучающихся рассматриваются в литературе через сокращение учебной нагрузки, здоровьесберегающие технологии, здоровый образ жизни.

В литературе (Л.М. Кузнецова, Н.Н. Шарова, Е.П. Усанова и др.) представлен опыт разработки и внедрения в России и за рубежом различных моделей учебных заведений, ориентированных на укрепление здоровья обучаемых.

Одно из направлений этих исследований связано с изучением роли воспитательных систем образовательных учреждений в сохранении здоровья учащихся, студентов. Л.И. Новикова называет в качестве одного из признаков гуманистической воспитательной системы «формирование здорового образа жизни, в котором преобладают гуманистические ценности, мажорный тон, динамизм, чередование различных жизненных фаз» (Л.И. Новикова, 1996). Еще одно направление объединяет следования, посвященные разработки реализации концепции «школы здоровья»: В.Н. Касаткин, В.Р. Кучма, Л.Г. Татарникова, Н.Н. Шарова, Е.П. Усанова и др.

Кроме этого, используются прогрессивные идеи комплексного рассмотрения проблемы здоровья в рамках валеологического подхода к формированию здоровья как долговременного процесса развития личности обучающихся (И.И. Брехман, Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, Д.В. Колесов, М.Н. Лазарев, Л.Г. Татарникова и др.).

Лишь в немногочисленных исследованиях можно обнаружить подход, связанный с необходимостью и возможностью воспитания культуры здоровья как желаемого качества личности студента и стратегии достижения оптимальной здоровьесберегающей среды вуза (Колесов Д.В., 1999; Колбанов В.В., 2001; Татарникова Л.Г., 1997).

Поэтому так актуально сегодня теоретико-методологическое обоснование здоровьесберегающего сопровождения в образовательной деятельности вуза. В ракурсе этого подхода здоровьесберегающие образовательные технологии представляются как комплексная, построенная на единой методологической основе система организационных и психолого-педагогических приемов, методов, технологий, направленных на охрану и укрепление физического, психологического и нравственного здоровья студентов.

Рассмотрим данный вопрос подробнее.

Основные положения здоровьесберегающего сопровождения обучающихся в вузе:

1. Здоровьесберегающее сопровождение студентов и преподавателей отражает содержание запросов, задачи, поставленные участниками жизни вуза. Здоровьесберегающее сопровождение является неэффективным, если оно усложняет учебный процесс во всех его проявлениях и не отвечает интересам студентов.

2. Программа здоровьесберегающего сопровождения является: практическим воплощением идеи о непрерывности заботы о здоровье обучающихся и преподавателей в вузовской ситуации развития.

3. Виды деятельности, входящие в программу здоровьесберегающего сопровождения, имеют выраженный практико-ориентированный характер (развитие умений и навыков в области ЗОЖ, познание способов сохранения здоровья и т. Д.).

4. Здоровьесберегающее сопровождение создает условия, чтобы каждый понял, поверил в то, что здоровье является величиной непостоянной и возможна его трансформация как в сторону улучшения, так и ухудшения.

5. Аксиома здоровьесберегающего сопровождения: индивидуальное здоровье человека самоценно, уникально, недопустимо в отношении его насилия. Опыт и активность в его накоплении способствуют личностному развитию и обогащению всех сфер личности.

6. Формирование содержания здоровьесберегающего сопровождения происходит исходя из опыта участников учебного процесса, закономерностей возрастного развития обучающихся, коллективной и внутригрупповой ситуации развития отношений и взаимоотношений, интереса студентов и преподавателей.

7. В качестве субъектов развития образовательной системы выступают традиционные (студенты, преподаватели, аспиранты) и нетрадиционные участники образовательного процесса (психологи, педагоги и медицинские работники). В основе активизации и интеграции их деятельности лежит принятие ценностей и норм культуры здоровья на личном и коллективном уровнях. Поэтому программа здоровьесберегающего сопровождения ориентирована на всех студентов с 1 по 5 курс независимо от их интеллектуального развития, склонностей, национальности, социального происхождения. Также в ней принимают участие аспиранты, преподаватели любого возраста, профессии, взглядов.

8. Здоровьесберегающее сопровождение в образовательной деятельности любого вуза многоаспектный процесс. Однако в зависимости от существующего потенциала здоровья обучающихся и факторов, угрожающих ему, можно выделить основные направляющие его функционирования: мониторинг здоровья, профилактика и нейтрализация основных факторов риска для здоровья обучающихся, консультирование и просвещение по актуальным вопросам ЗОЖ и здоровьесберегающего обучения, коррекция с целью оздоровления всех субъектов образовательной деятельности вуза.

В связи с этим актуальна необходимость введения в вузах специальных служб, которые предполагают диагностическую, профилактическую, коррекционную и консультативную деятельность по здоровьесбережению всех субъектов образовательного процесса.

Сущностью и смыслом их деятельности должна стать интеграция образовательной и оздоровительной деятельности, а ведущим признаком интеграции – включение здоровьесберегающих технологий в учебный педагогический процесс, направленный на восстановление и сохранение умственной и физической работоспособности. Результатом интеграции является восстановление «рушенных механизмов индивидуальной адаптации и формирование оптимального состояния социальной и биологической адаптированности студентов.

Комплексное и систематическое сбережение, укрепление и развитие здоровья студентов в процессе их учебной деятельности предполагает решение следующих приоритетных задач:

1. Изучить и обобщить отечественный и зарубежный опыт по внедрению здоровьесберегающих технологий в образовательное пространство вуза.

2. Внедрить систему медико-психолого-педагогического мониторинга состояния здоровья, физического и психического развития студен-

тов с использованием современных аппаратурных систем комплексной диагностики человека.

3. Осуществить коррекцию нарушений соматического, психологического и нравственного здоровья с использованием комплекса оздоровительных, психотерапевтических, педагогических мероприятий без отрыва от учебного процесса.

4. Реализовать выбор здоровьесберегающих образовательных технологий, с учетом психологического и физиологического воздействия на организм студентов с целью профилактики переутомления.

5. Обеспечить контроль за соблюдением гигиенических требований к занятиям, организации внутриаудиторной среды, способствующих сохранению и укреплению здоровья обучающихся.

6. Разработать и реализовать обучающие программы по формированию культуры здоровья и профилактики вредных привычек среди студентов.

7. Создать службу психологической помощи по преодолению стрессов, тревожности, связанных с содержанием и формами организации учебной деятельности студентов.

8. Организовать просветительскую работу среди профессорско-преподавательского состава по вопросам профилактики и оздоровления студентов вуза в процессе организованных форм обучения.

Значимость проблемы здоровьесберегающего сопровождения привела к поиску путей сохранения и укрепления здоровья студентов в вузе. В связи с этим продуктивным является изучение полученного положительного опыта в реальных условиях отдельного вуза и формирование научного понимания проблемы сохранения здоровья обучающихся у всех субъектов образовательной деятельности, имеющих отношение к решению проблем здоровья.

В заключении хочется еще раз акцентировать внимание на современном видении педагога: педагог – не только высококвалифицированный специалист-«предметник», но и всесторонне развитая, гармонизированная грамотная личность. В период гуманизации современного образования, ответственность педагога за здоровое, грамотное, подготовленное к жизни поколение значительно возрастает. Аксиономично убеждение о реанимировании существующего пробела в образовании и подготовке учителей: учитель должен иметь сформированное здоровьесберегающее мышление, уметь решать задачи по охране здоровья своих воспитанников, по привитию им необходимых гигиенических навыков, лежащих в основе здорового образа жизни.

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. – 248 с.

2. Редько Л.Л., Лобейко Ю.А. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе: учебное пособие. – М.: Илекса, 2008. – 296 с.

3. Уляева Л.Г. Психологическое искусство здоровой жизни или психологическая модель здоровья человека (постановка проблемы) // Спортивный психолог. 2007. – № 2.

4. Малиярчук Н.Н. Культура здоровья педагога как профессиональный феномен // Высшее образование в России. 2009. – № 4, 91-93 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИЕРАРХИИ ЦЕЛЕЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Л.С. Кутепова, Р.Р. Магомедов
г. Ставрополь*

Одна из функций компетентности – установление пригодности выпускника к реальной трудовой деятельности на основании соответствия «... индивидуальных показателей ожиданиям работодателя и общества, и они полагаются в качестве основного показателя компетентности» [1]. Пригодность к педагогической деятельности трактуется как «... интегральная характеристика специалиста, обуславливающая качество формирования знаний, умений и навыков, механизмов развития профессионально значимых неспецифических качеств, возможность их компенсации другими качествами и определяющая его конкурентоспособность в реальной трудовой деятельности решать конкретные профессиональные задачи» [8]. Работодателя интересует не перечень и уровень знаний и умений студента, а свойства и качества, корреспондирующие с эффективным выполнением конкретных педагогических функций. Поскольку при традиционном способе обучения, те черты и особенности, которые отличают компетентность от суммы приобретенных знаний и умений, не всегда востребованы, а иногда и подавляются, для её становления необходимо создать специально организованную среду.

Как отмечают М.Я. Виленский, Л.И. Лубышева, Г.М. Соловьёв, В.А. Магин и другие авторы, эффективность формирования и развития профессиональной компетентности будущего преподавателя физической культуры зависит от ряда внешних и внутренних условий. К факторам, влияющим на результативность, обычно относят и состояние общества, и условия воспитания и образования, и личностные свойства субъектов образовательного процесса, поэтому для реального процесса важно определить какие именно из них в наибольшей мере будут способствовать успешности становления методической компетентности.

Мы считаем, что благоприятными внешними обстоятельствами является реформирование профессиональной педагогической среды, совершенствование инфраструктуры и учебно-материальной базы образовательного учреждения, стимулирование процесса развития и самообразования педагогов, то есть всё то, что называют менеджментом качества.

Внутренние условия, хотя и зависят от внешних, создаются непосредственно самими субъектами образовательного процесса – студента-

ми и педагогами. Отталкиваясь от идей Л.С. Выгодского, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, и опираясь на мнение М.Я. Виленского, С.Н. Зайцевой [4], С.К. Богадириной [3] и других учёных, а также проанализировав результаты собственного исследования, внутренние факторы, влияющие на процесс формирования методической компетентности будущих учителей физической культуры, мы условно сгруппировали в два класса – субъективные и ситуативные.

Субъективные факторы связаны с личностными особенностями студентов и педагогов. Личностные свойства студента – это их опыт (бытовой, социальный, в том числе и опыт учения), ценностные ориентации и мотивация учения, уровень и качество общей и специальной теоретической и практической подготовки. Все перечисленные характеристики служат содержательной и инструментальной базой, обуславливают меру способности и готовности к формированию методической компетентности. Априори они предполагают применение принципа опоры на жизненный опыт студента, служащий одним из источников обучения и самообразования; принципа индивидуализации – учёта личностных и индивидуальных особенностей, опыта и уровня подготовки, что в свою очередь актуализирует применение принципов внутреннего дифференцирования образовательного процесса.

К личностно-профессиональным характеристикам педагога мы отнесли профессиональную, в том числе и информационную культуру, такт, умения педагогического планирования, прогнозирования и конструирования, готовность принять инновации, креативность, мотивы в повышении квалификации и т.п. Они обуславливают продуктивность педагогического воздействия, возможность проектирования и организации целенаправленного педагогического процесса и эффективного управления им, иными словами именно от уровня качества данных характеристик в наибольшей мере зависит обеспечение благоприятных ситуативных условий. Функция педагога в создании ситуативных условий проявляется:

- в выборе общей концепции и подхода к обучению;
- в проектировании и конкретизации целей формирования методической компетентности;
- в отборе содержания, средств, методов и форм обучения с опорой на опыт студентов и междисциплинарную интеграцию;
- в подборе разнообразных контрольно-оценочных материалов и построении шкал, основанных на измерении;
- в разработке системы и способов учёта и оценки достижений студентов;
- в мотивационном, информационном, дидактическом, организационном и управленческом обеспечении процесса;
- в формировании открытой образовательной среды и создании доброжелательной и справедливой психологической атмосферы, где студент чувствует себя свободно и уверенно, испытывает желание способность проявлять инициативу.

Организирующей схемой для конструирования и разработки ситуативных условий в нашем исследовании служит система подходов и целей, которые соотносятся с образовательным процессом конкретного учебного заведения.

Прежде всего, опираясь на мнение И.А. Зимней [5], мы пришли к выводу, что образовательный процесс должен отличаться полиподходностью. Затем были определены адекватные подходы для каждого уровня методологии, согласующиеся с общей целью образования. На философском уровне выделен генетический и системный подход. В логике системного подхода формирование профессиональной методической компетентности будущего учителя физической культуры представляет собой:

- один из уровней системы непрерывного (через жизнь) образования;
- педагогическую подсистему, компонент системы профессиональной подготовки в рамках образовательного учреждения,
- систему, обладающую собственными свойствами и функциями, интегрированную целостность составляющих, имеющих единую концептуальную основу, существующих в диалектическом единстве;
- технологическую модель, охватывающую такие элементы, как цель, принципы, содержание, средства, методы, формы;
- процесс, характеризующийся единством преподавания и учения, содержательной и процессуальной стороны, реализующий единство дидактической, воспитательной и развивающей функции.

В аспекте генетического подхода система подготовки учителя физической культуры должна характеризоваться гибкостью, культурно-исторической и гуманистической направленностью, а индивидуальный процесс образования, по сути, является сменой собственных мировоззренческих парадигм по мере развития субъекта, усложнения и углубления его знаний и опыта.

На общенаучном уровне методологии выделен междисциплинарный и процессуально-результативный подход, на конкретно-научном – гуманистическая направленность образования, контекстный, деятельностный и развивающий подход. На методически-процедурном уровне данные подходы проявляются в сочетании и интеграции личностно-деятельностного, личностно-центрированного, дифференцированного, индивидуального, технологического подхода, принципов контекстного обучения.

Далее была построена результативно-целевая модель. Напомним, что целевое обеспечение – это совокупность методологически обоснованных и диагностически поставленных целей, сформулированных на языке компетенций. В методологическом аспекте мы отталкивались от диалектики, акцентируя внимание на том, что решение частных задач возможно при условии решения общих, а рассмотрение конечной цели, средств и способов её осуществления приводит к выстраиванию иерархии целей и подцелей. Общая иерархия целей (рис. 1) рассмотрена нами путём сравнения и частичного совмещения схемы «дерева целей» В.Т.Чичикина, выделяющего высший, стратегический, тактический и уровень оперативных целей (В.Т.Чичикин, 1992), и схемы В.П. Беспалько, кото-

рый, рассматривая их сточки зрения технологии, включает глобальный, этапный и предметный уровень [2].

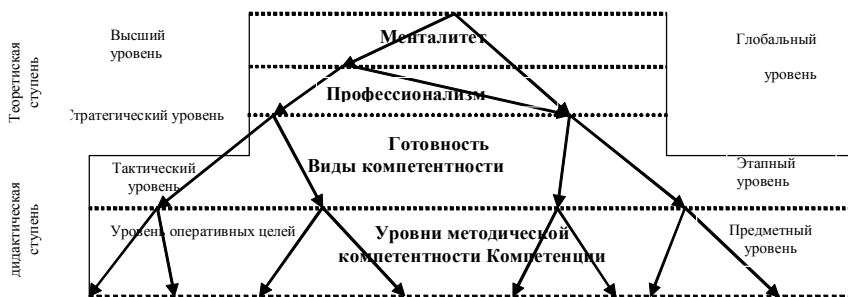


Рис. 1. Схема проектирования иерархии целей при формировании методической компетентности будущих учителей физической культуры

Методологически обоснованное проектирование целей не только решает задачи объединения компонентов системы в целое и управления деятельностью субъектов, но и служит мотивационным обеспечением процесса. Так как здесь речь идёт уже непосредственно о мотивах сознательной деятельности и поведения, уместно вспомнить, что В.В. Забогин [6.] при рассмотрении поведения сравнивает мотивы (move – двигаться) – непосредственные побудители направляющие активностей, с целями, при условии, если цель задана самим учащимся. При соблюдении данного условия цель становится значимым для студента образом будущего результата действий, который приведёт к удовлетворению потребности, или хотя бы приблизит к предмету, то есть становится пусковым и стимулирующим механизмом учебной деятельности. Как положительный мотив она выполняет смыслообразующую функцию, активизирует работу, что влияет на глубину, полноту, прочность и осмысленность знаний, характер умений. Такой способ выработки целей ориентирует педагогическое управление не только на развитие образовательного процесса и технологию учебного труда, но и на развитие личностных качеств за счёт совершенствования деятельности студентов в самоорганизации, рефлексии и познавательной самостоятельности. Однако сразу же уточним, что речь идёт не о мотивах получения образования, так как это тактическая цель студента, а об учебно-познавательных мотивах (в трактовке И.А. Зимней – мотивы учения и цели учебной деятельности). Поэтому ещё одним из условий формирования методической компетентности будущего учителя физической культуры мы считаем участие студентов в разработке целей образовательной деятельности (но не единую цель деятельности студента и педагога, так как цели у них всё же разные), и на этой основе дальнейшую корректировку первоначального замысла.

К основным показателям диагностично поставленной цели, мы, опираясь на мнение В.П. Беспалько и С.А. Смирнова, отнесли точную ха-

раактеристику образа результата (описание характерных признаков формируемого качества, опыта, позволяющих отличать его от других качеств); наличие инструмента по его однозначному обнаружению, выявлению изменения его интенсивности (уровня) по мере формирования, наличие средств контроля и шкалы оценки, основанной на измерении. Цель характеризуется предвосхищением в сознании результата деятельности, путей и способов его достижения, и исходным моментом в постановке и оценке цели служит ориентация на желаемый результат обучения. Поэтому далее результативно-целевая модель была конкретизирована в модели-образе, включающей функциональную модель деятельности – образ будущей профессиональной деятельности, соответствующую ей информационную модель – прообраз (аргумент) деятельности, её учебный вариант – портфолио документов, а также перечень универсальных и базовых компетенции, реализующихся на уровне предметных, которые обеспечивают методическую компетентность.

Поскольку процесс становления и развития методической компетентности рассматривается через формирование и совершенствование универсальных, базовых и предметных компетенций, характеризующих общий уровень сформированности обобщенной профессиональной компетентности (желаемый результат профессиональной подготовки), и как их реализация через применение в рамках исследуемого нами её структурного элемента – методической компетентности, данная модель служит также и функциональным обеспечением, так как определяет совокупность компетенций, необходимых и достаточных для достижения конкретных результатов.

Выделенные составляющие позволяют выявить факторы и механизм становления, а также разработать проект прогностической модели этапов и уровней сформированности методической компетентности будущего специалиста. Диагностика методической компетентности основана на объективной оценке (тестирование и междисциплинарный экзамен, в содержание которого включаются проблемные задания, дающие возможность студенту реально продемонстрировать компетентность при решении задач) и субъективизированной (портфолио документов и сертифицированных достижений студента).

Для объективного оценивания составляющих компетентности (когнитивно-интеллектуальная и практико-технологическая составляющая) следует разработать уровни сложности контрольных заданий. Ими могут быть следующие: нулевой – умения выполнять действие «с подсказкой»; адаптивный (низкий) – типовые задания на воспроизведение и непосредственное применение понятий, характеристик, правил, алгоритмов, и т. п. в конкретных ситуациях, не требующих преобразующего воспроизведения структуры усвоенных знаний; вариативный (активного взаимодействия) – умения преобразовывать усвоенную информацию или умения применять усвоенные способы решения типовых задач в нетипичной, но отчасти знакомой студенту ситуации; продуктивный – задания требуют от студента преобразующей деятельности, умения переносить усвоенные методы (приемы) деятельности в совершенно новую для

него ситуацию, находить новые способы решения задач, в процессе поиска решения задания студент должен сам выйти на неизвестный для себя способ решения, открывая новые знания, деятельность освобождается от готовых образцов, сложившихся установок и приобретает гибкий поисковый характер.

Поскольку судить о компетентности следует также на основе измерения и оценки конечного результата (каждый работник компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату данной профессиональной деятельности [7]), а методическая компетентность – это закреплённый в знаниях и умениях опыт самостоятельного осуществления известных и творческих способов деятельности по разработке информационной модели педагогической системы, показателем методической компетентности будет также демонстрация этого опыта в фиксированной форме его результатов – портфолио документов выпускника, а его критериями полнота и вариативность набора учебных документов, валидность и уровень работ. Кроме того портфолио является аутентичной (реальной) оценкой студента собственного продвижения в обучении.

Список литературы

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании/ *А.Г. Бермус* // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – (<http://eidos.ru/journal/htm>)
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии – М.: Педагогика, 1987, – 192 с.
3. Богадинова С.К. Методы и средства формирования методологической компетентности будущих преподавателей / Диссерт. канд, пед. наук. Майкоп – 2002, 142 с.
4. Виленский М.Я. Педагогические основы формирования опыта творческой деятельности будущего учителя: учебное пособие / М.Я. Виленский, С.Н. Зайцева. – М.: Прометей, 1993. – 1178 с
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Заботин В.В. О содержании и регулятивности интеллектуальных целей структуры познавательной деятельности // отв. ред. В.В. Заботи. – Владимир.: Изд. «Владимирский РТПИ им. П.И. Лебедева-Полянского», 1975. – 148 с.
7. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Пономарёв Г.Н., Митин Е.А., Шансков М.А. профессиональная пригодность студентов факультета физической культуры как проблема психолого-педагогического исследования в условиях вуза \ Г.Н. Пономарёв, Е.А. Митин, М.А. Шансков \ Теория и практика физической культуры. – 2006. №9. – С. 40 – 44

СОПРЯЖЕННОЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

*Е.Е. Олейникова, С.Е. Щеголева
г. Ставрополь*

На современном этапе проблема психического и физического воспитания приобретает особую актуальность и значимость, так как по-новому осмысливаются содержание, формы, методы умственного и физического воспитания детей в условиях дошкольного учреждения, изменяются представления о детстве, которое рассматривается теперь как самоценный период человеческой жизни.

Физическое воспитание традиционно рассматривается лишь как средство оптимизации физического статуса человека в ущерб интеллектуальному и социально-психологическому развитию, чем заметно ограничиваются возможности целостного формирования личности (Л.П. Матвеев, Ю.М. Николаев) [1].

Пересмотр и переосмысливание парадигм психического и физического воспитания вызваны глубоким пониманием того, что именно в этой сфере существуют многие деструктивные корни проблемы современного общества, существование которого невозможно без полноценного функционирования системы воспитания в целом.

Процесс физического воспитания оказывает непосредственное воздействие на внутренний мир человека, на его сознание и поведение. Под влиянием физических упражнений изменяется характер деятельности всех органов и систем организма, совершенствуется их строение, повышается устойчивость к заболеваниям, воздействию стрессовых ситуаций, укрепляется соматическое и психическое здоровье.

Создатели теории умственного и физического воспитания дошкольников, известные западноевропейские (Т. Мор, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, М. Монтессори, Э. Торндайк, Ж. Пиаже), русские ученые (И.И. Бецкой, В.Ф. Одоевский, К.Д. Ушинский, А.П. Усова, Н.И. Пирогов, И.М. Сеченов, Е.А. Покровский, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Л.С. Выготский, П.Ф. Лесгафт) рекомендовали с раннего детства всесторонне развивать физические и умственные способности, сенсорную культуру ребенка, духовное богатство. Они придавали большое значение личному опыту детей в приобретении знаний об окружающей действительности, а также осмыслению этого опыта, развитию мышления, и формированию физических качеств.

В настоящее время исследователи отмечают важность в качестве основания и предпосылки построения процесса дошкольного образования в области физической культуры изучить вопрос интеграции телесно-двигательной и познавательной деятельности детей (В.Н. Курысь, Л.Н. Сладнева, Г.В. Шиянова, Ю.К. Чернышенко) и акцентируют внимание на ин-

теллектуальной основе физкультурного воспитания человека, предполагающей интеграцию естественнонаучных и гуманитарных знаний.

И.В. Стародубцева выделяет группу упражнений, оказывающих прямое влияние на умственное развитие дошкольников в процессе физического воспитания. Физические упражнения для развития умственной сферы непосредственно воздействуют на компоненты, являющиеся определяющими в умственном развитии детей 5-7 лет, таких как различные виды восприятия, наглядно-образное и логическое мышление, внимание, память, речь [3].

В теории и методике физического воспитания, по мнению А.В. Родионова, перспективным представляется направление, связанное с оптимизацией процесса сопряжения физического и психического развития, которое представляет собой взаимосвязанное (сопряженное) применение (параллельное или последовательное) средств двигательной активности и психорегулирующих воздействий в процессе обучения, воспитания и оздоровления [4].

Применение метода сопряженного психофизического воздействия на детей в процессе физического воспитания основано на знании и активном использовании достижений современной психологии. При этом возникает реальная возможность осуществлять в процессе занятий физической культурой обучение детей различным социальным, в том числе коммуникативным, навыкам.

В процессе сопряженного психофизического воздействия двигательная активность включает в себя не только освоение того или иного движения (комплекса движений) и навыка, но и познавательный и личностный аспекты. При этом последний ориентирован на осознание собственного Я в условиях постоянного физического и психического развития. Одно и то же упражнение можно использовать как для обучения двигательному навыку, так и для развития двигательных способностей, а также (в игровой форме) для интеллектуального развития. При соответствующем подборе игр и упражнений физическое воспитание способствует формированию здоровых привычек, позволяет осуществлять самоконтроль при стрессовых ситуациях, сопровождается тенденцией к отказу от агрессивного поведения [5].

Система сопряженных воздействий должна быть построена так, чтобы стимулировать развитие необходимых качеств, организовывать поведение и деятельность, нивелировать проявления негативных качеств, способствовать сохранению физического и психического здоровья.

Принципы и метод направленных сопряженных воздействий в антропологических науках внедрен в практику известным специалистом в области теории и методики спортивной тренировки В.М. Дьячковым (1969), который распространил этот подход к подготовке высококвалифицированных спортсменов.

Физическое и психическое здоровье во многом зависит от социальной компетентности. Проблема сохранения и развития физического и психического здоровья, а также приобретения необходимых социальных

навыков может быть решена на занятиях физической культуры с помощью психофизического сопряжения (взаимодействия и взаимовлияния).

Эффект воздействия специальных двигательных режимов на психику ребенка может быть самым различным. Многое зависит от типа личности, темперамента и привычных установок на тот или иной вид двигательной активности. Применение данного метода способствует физическому развитию и физической подготовленности детей, развитию их интеллектуальных способностей и направленному формированию социальных навыков.

Когда идет речь о дошкольниках, необходимо учитывать, что у них обучение двигательным действиям и развитие психики тесно связаны между собой.

Таким образом, суть принципа сопряженного психофизического воздействия заключается в том, что применяемые средства позволяют добиваться конкретных изменений в физической сфере (например, физическое качество быстроты), которые, в свою очередь, способствуют направленным изменениям в психической сфере (например, скорости восприятия информации и принятия решения). При этом сопряженное воздействие используется как последовательно (физические упражнения создают предпосылки для последующего развития физических качеств), так и параллельно (упражнения одновременно воздействуют на физическую и психическую сферы).

Необходимо научить ребенка осознанно оценивать состояние собственного тела, понимать свое Я. Под влиянием физических упражнений изменяется характер деятельности всех органов и систем организма, совершенствуется их строение, повышается устойчивость к заболеваниям, воздействию стрессовых ситуаций, укрепляется соматическое и психическое здоровье. Необходимо не только способствовать тому, чтобы физические упражнения благоприятно воздействовали на психическое развитие детей, но и сами дети должны получать начальные знания о механизмах такого воздействия.

Список литературы

1. Озеров, В.П. Основы здоровой жизнедеятельности / В.П. Озеров. – Ставрополь: Сервисшкола, 2006.
2. Курысь, В.Н., Сляднева, Л.Н., Шиянова, Г.В. Образование детей дошкольного возраста в области физической культуры. Теоретический аспект / В.Н. Курысь, Л.Н. Сляднева, Г.В. Шиянова. – Монография – Ставрополь, 2006.
3. Стародубцева, И.В. Анализ влияния средств физического воспитания на умственное развитие детей // Современные аспекты развития физической культуры и спорта: тенденции и перспективы: Сборник научных трудов. Вып.3. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2003.
4. Родионов, А.В., Родионов, В.А. Физическое развитие и психическое здоровье / А.В. Родионов, В.А. Родионов. – М., 1997.
5. Дворкина, Н.И. Дифференциация подвижных игр по преимущественному развитию физических качеств и психических процессов у детей дошкольного возраста, автореферат. – Краснодар, 2004.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТЕЛЕСНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Ю.Г. Пянзина
г. Ставрополь***

Проблема совершенствования организации и содержания физического воспитания детей младшего школьного возраста в нашей стране является актуальной, особенно в настоящее время, когда происходят радикальные изменения во всех сферах жизни нашего общества, в том числе и в системе образования. Содержание образования в области физической культуры характеризует меру приобщения личности к постоянно обновляющимся и развивающимся ценностям.

Ценности в духовном мире личности по сути можно рассматривать как духовные ценности: они «образуют» не только «свою» сферу, но и оказывает доминирующее влияние на другие сферы духовного мира человека, «ориентируя» их на восприятие и усвоение именно ценностного, т.е. на формирование в его духовном мире ценностного отношения к природе, обществу, другим людям, труду, профессии, любви, долгу, семье и т.д. [2, с.169].

Через ценностное измерение можно рассматривать все виды духовно-практической деятельности людей, ее результаты – политику, экономику, религию, науку, мораль, труд, педагогическую деятельность, где личность как представитель человеческого «рода» утверждает профессиональную деятельность через реализацию сущностных сил в системах формирования сущностных сил воспитанников и обучаемых [4, с.169].

Процесс интериоризации духовных ценностей на уровне отдельного человека рассматривается в виде следующих взаимосвязанных форм: в форме выделения их объективно существующего ценностного отношения духовного аспекта; в форме предметной реализации духовно-ценностного отношения; в форме интериоризации, а затем и реализации духовных ценностных ориентаций; в форме образования базовых (как высшее) духовных смыслов профессиональной деятельности [2, с.169].

Ценностное отношение является одним из видов духовной деятельности, взаимосвязанным со всеми другими и, выполняет определенные функции в культуре и общественной жизни, поскольку целостное его понимание предполагает соотнесение двух аспектов его изучения – внутреннего и внешнего [4, с. 66].

Ценностное отношение имеет определенное содержание и форму проявления этого содержания. Содержательная сторона ценностного отношения – воплощаемое в нем осмысляющее отношение

субъекта к объекту – мировоззрение. Именно мировоззрение превращает ценностное отношение в ценностное сознание, которое делает оценивающее переживание реальности ее оценивающим осмыслением.

Убеждения составляют стержень мировоззрения и духовное ядро личности [8, с.15].

Формирование ценностного отношения в духовном мире личности именуется воспитанием. Самое краткое и точное определение воспитания – формирование системы ценностей человека, с ее специфическим содержанием и иерархической структурой. Воспитание есть способ превращения ценностей социума в ценности личности [4, с.175].

Физическое воспитание – это вид воспитания, специфическим содержанием которого являются обучение движениям, развитие физических качеств, овладение специальными физкультурными знаниями и формирование осознанной потребности в физкультурных занятиях [3, с.84].

Одной из важнейших задач физического воспитания является формирование осознанной потребности в систематических занятиях физическими упражнениями, так как в обществе нет другой равноценной силы, способной побудить человека приобщиться к реальным ценностям физической культуры. Любые потребности социального плана глубже осознаются и тем более формируются, как известно, только в процессе соответствующей деятельности [3, с.85].

Потребность овладеть ценностями физической культуры – главная побудительная, направляющая и регулирующая сила поведения личности. Она имеет широкий спектр: потребность в движениях и физических нагрузках; в общении, контактах и проведении свободного времени в кругу друзей; в играх, развлечениях, отдыхе, эмоциональной разрядке; в самоутверждении, укреплении позиций своего Я; в познании; в эстетическом наслаждении; в улучшении качества физкультурно-спортивных занятий и т.д.

Затрагивая проблему формирования физической культуры личности как единой составляющей в телесно-духовном пространстве, мы опираемся на взгляды и научные исследования В.К. Бальсевича, В.М. Выдырина, М.Я. Виленского, В.Н. Курыся, Г.М. Соловьева, В.И.Столярова, Л.И. Лубешевой и других, которые отводят ключевую роль влиянию ценностей физической культуры на духовное воспитание человека.

Вопросы физической культуры личности широко освещает в своих работах Г.М. Соловьев: «Физическая культура личности – это социально детерминированная область общей культуры человека, представляющая собой качественное, системное, динамичное состояние, характеризующееся определенным уровнем специальной образованности, физического совершенства, мотивационно-ценностных ориентаций и социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания и интегрированных в ее физкультурно-спортивной деятельности, культуру образа жизни, духовности и психофизическом здоровье» [7, с.46].

Наше исследование показывает, что рассматривать понятие «физическая культура» необходимо с позиции личности. В этом контексте можно определить понятие «физической культуры личности» как «относительно устойчивой частично осознаваемой и переживаемой активной системы представлений индивида о своей телесности, которая проявляется в его стремлении к телесной персонализации» [6, с.7].

Эти утверждения мы можем в полной мере отнести и к физической культуре личности младшего школьника. Формирование культуры личности ребенка младшего школьного возраста – это, прежде всего воспитание отношения к ней. Для успеха в учебно-воспитательном процессе ребенка значимо то отношение, которое основывается на внутренних потребностях – мотивах и освоении знаний, умений и навыков – ценностях обучаемого.

Отношение ребенка к своему здоровью является основой, на которой может быть выстроено здание потребности в здоровом образе жизни. Оно зарождается и развивается в процессе осознания ребенком себя как человека и личности [5, с.83].

Значение физической культуры в жизни младшего школьника заключается в создании основы для всестороннего физического развития, укрепления здоровья, формирования разнообразных двигательных умений, навыков и ценностного отношения к телу. Этот возраст необычайно важен не только для развития основных органов и систем организма, но также и для осознания собственной телесности.

Младший школьный возраст – это важнейший период формирования личности ребенка. В этом возрасте тело и телесные движения должны быть для детей особым объектом проектирования, преобразования, познания и оценки в соответствии с принципами культуры, ее этическими и эстетическими установками. Формирование такого отношения к миру движений предполагает развитие у него двигательного воображения, двигательной свободы и ответственного отношения к собственному телу. В возрасте 7-10 лет ребенок готов воспринимать и накапливать определенный телесный опыт.

Тело выступает как универсальный посредник между сознанием и бессознательным: сознательно сосуществуя с телом, человек проникает в бессознательное, проявляющее себя как отклик состояния тела. Научившись «читать» ощущения своего тела, он научается познавать свою первоначальную природную сущность и характер ее взаимодействия с социальной и естественной средой.

По мнению большинства современных психологов и педагогов, младший школьный возраст – период осознания ребенком самого себя, мотивов и потребностей в мире человеческих отношений. Важно чтобы ребенок не только узнавал о своих человеческих способностях и возможностях, но и учился управлять своим телом, своими чувствами, своими поступками.

Если проанализировать процесс восприятия и осознания человеком собственной телесности, то можно отметить, что в ходе накопления внутренних и внешних чувственных восприятий уже в раннем возрасте у человека формируется ощущение своего тела как особой живой целостности, отделенной от объектов внешнего мира и эти знания выполняют важнейшие функции в процессах адаптации детей младшего школьного возраста в жизни.

Выше сказанное позволяет выделить в младшем школьном возрасте основные векторы формирования: самосознания, самооценки собственного тела, образа-Я, телесно-двигательного воображения.

Осознанное выполнение движений предполагает осознанное отношение к физическим упражнениям, овладение системой знаний о них и собственном теле, расширение и освоение «словаря», связанного с выполнением движений; создание осознанного представления о движении и последовательности его элементов; развитие внимания, мышления, памяти [5, с.80].

В процессе развития тело ребенка трансформируется в телесность как субстрат субъектности человека, оформляющий на пересечении физического, социокультурного, психологического, филогенетического и онтогенетического.

Таким образом, в процессе физического воспитания младших школьников особое значение отводится ценностному отношению, которое опосредованно формирует осознанное отношение к собственной телесности. Знания о телесности и ее возможностях способствуют более высокому уровню развития личности младших школьников и формированию потребности в систематических физических упражнениях.

Список литературы

1. Виленский М.Я. Процессуальные характеристики интериоризации студентами ценностей физической культуры в образовательном процессе // Физическая культура и спорт в системе высшего профессионального образования: сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции под ред. Г.М. Соловьева и др. – Ставрополь, 2005.
2. Грузков В.Н., Миронова Е.Н. Профессиональный долг и ответственность педагога как духовные ценности (концептуальный аспект реализации) // Антропологические основы современного педагогического образования: материалы IV международной научно-практической конференции под ред. Л.Л. Редько, Е.Г. Понамарева. – Ставрополь: СГПИ, 2007.
3. Дворкин Л.С., Чермит К.Д., Давыдов О.Ю. Физическое воспитание студентов. – Краснодар, 2008.
4. Каган М.С. Философская теория ценности. – Спб., 1997.
5. Олейникова Е.Е. Телесно-ценностное физическое воспитание детей старшего дошкольного возраста на основе рефлексивно-метафорической двигательной игры // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Ставрополь, 2007.
6. Сляднева Л.Н. Теоретические основы телесной пластики. – Ставрополь: СГПИ, 2006.
7. Соловьев Г.М. Физическая культура в образовательном процессе ВУЗА. – Ставрополь 2004.
8. Спиркин А.Г. Философия. – М., 2000.

ЖИМ ШТАНГИ ЛЕЖА В ТЕХНОЛОГИЯХ ПОДРОСТКОВОГО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

*Э.А. Костенко, А.А. Сляднев
г. Ставрополь*

В 10-15-летнем возрасте у мальчиков наступает время интенсивного подросткового физического развития. Это время быстрого увеличения размеров тела, приращения мышечной силы и трансформации пропорций тела. Физиологически подростковый этап развития человека стоит в одном ряду с эмбриональным периодом и с периодом младенчества как время чрезвычайно быстрых биологических изменений. Однако в отличие от ранних периодов интенсивного развития организма, течение которых в полной мере не осознается ребенком, подростковый период развития всегда осознается и сопряжен с проблемами психолого-социального характера. Подросток мышечно ощущает и визуально наблюдает преобразование собственного тела. С одной стороны, он испытывает в связи с этим гамму чувств от тревоги до восторга. С другой стороны, удивленный, смущенный и растерянный, он сравнивает себя с другими и постоянно пересматривает образ своего тела, следит за своим развитием, старается активно влиять на его темп, опираясь при этом как на собственные суждения, так и на разного рода информацию. Подростки в своем большинстве чрезвычайно нетерпимы к отклонениям, будь то конституция тела или темп развития. В течение среднего подросткового возраста они получают полное представление о телесных формах, комплекции, существующих идеалах и композицируют суждения о своем теле, пропорциях и двигательных умениях. В этом возрасте достоинства и недостатки своей внешности оцениваются подростком слишком строго. Фактически необходимость примирить различия между образом идеального тела и своим реальным телом и является ключевой проблемой подросткового возраста.

Мальчишеские телесные идеалы меняются под влиянием культурно-исторического контекста. Так, в середине прошлого века подавляющее большинство подростков хотели быть здоровыми, сильными и выносливыми [2, С. 502]. Для достижения этой цели они использовали преимущественно естественные физические нагрузки трудовой направленности [1, С. 34]. Последние десятилетия XX столетия - время акселератов. Рост и сила являлись главными источниками беспокойства для мальчиков 8...10-х классов. Большинство из них хотели что-то изменить в своем физическом облике. Поэтому большинство подростков были озабочены суровыми физическими тренировками, способствующими увеличению роста и развитию мышечной силы [7, С. 313]. Гантели в это время “неизменный атрибут производственной физзарядки, поэтому в молодежной среде они не пользуются популярностью. Под влиянием утвердившегося в общественном сознании мифа о том, что работа с большими отягощениями негативно влияет на рост человека

и состояние его позвоночника, занятие с широко распространенными полупудовыми гириями также не привлекает подростков. Травмоопасность ограничивает их использование на школьных уроках физического воспитания. Поэтому наиболее популярным средством для решения задачи коррекции телесного развития подростков были физические упражнения, в основе которых лежат преодоление массы собственного тела и сопротивления «противника» [4, С. 127].

Начало этого столетия отмечено, с одной стороны, росто-весовой и мышечно-силовой ретардацией [5, С. 61], причины которой в настоящее время не достаточно ясны. С другой стороны, - сильным воздействием на молодых людей средств массовой информации и мультимедийной коммуникации, особенно, Internet. Подростки, особым свойством которых является оперативная интериоризация нового, оказались особенно уязвимы. Под влиянием этих средств у них развивается потребность к сверхсильной стимуляции, удовлетворение которой у многих подростков происходит в процессе наращивания мышечной массы тела. Намереваясь оперативно решить эту задачу, они не хотят посещать спортивные секции, а самостоятельно работают с непосильными для уровня их физического развития отягощениями. При этом совершают много ошибок в технике выполнения силовых упражнений. Эти ошибки не только снижают их эффективность, но и подвергают здоровье (прежде всего, позвоночник) опасности.

Причиной ошибок являются характерные для современных подростков возрастная сегрегация и сильная экономическая зависимость от родителей. Возрастная сегрегация обнаруживается в том, что сегодняшние подростки вступают во взаимодействие в основном со своими сверстниками и значительно меньше с младшими детьми и взрослыми. Это происходит в большей степени вследствие выбора ими такого поведения, которое дает им возможность казаться старше. Поэтому они меньше общаются с младшими детьми. Они предпочитают постичь жизнь самостоятельно, без того принуждения, которое часто навязывается им взрослыми [6, С. 15]. Экономическая зависимость проявляется в том, что подавляющее большинство подростков, посещая тренажерные залы и фитнес клубы, не в состоянии оплатить услуги инструктора, умеющего квалифицированно рассчитать их индивидуальную атлетическую траекторию. Одни подростки не имеют, другие - отказываются от финансовой поддержки родителей. Психологически или экономически дистанцируясь от достаточно разработанных законов взрослого фитнеса (атлетической гимнастики), подростки упускают шанс в полной мере использовать возможности дозированной силовой нагрузки не только в «строительстве» здорового и красивого тела, но и в становлении выносливости, ловкости, волевых качеств, высокой работоспособности всех функциональных систем организма.

Многочисленные исследования доказывают, что грамотно планируемые дозированные силовые нагрузки динамического характера не оказывают негативного влияния на развитие и дифференцировку позвоночника подростков. Так, А.И. Кураченков [3] еще в середине прошлого столетия от-

мечал, что силовые упражнения с тяжестями в юном возрасте без чрезмерных нагрузок не только не вызывают патологических изменений в позвоночнике, а напротив, укрепляют его мышечный корсет, оказывают благоприятное влияние на осанку, способствуют коррекции ее дефектов.

Таким образом, в современной теории подростковой атлетической гимнастики обнаруживается противоречие между фундаментальными классическими установками, учитывающими физиологические особенности несформированного растущего организма (силовые занятия исключительно под руководством тренера, наличие достаточного уровня общей физической подготовленности, исключение избыточных силовых нагрузок) и физио-психо-социальными реалиями бытия современной молодежи (росто-весовая и мышечно-силовая ретардация, чрезмерная центрация на мышечной массе тела, возрастная сегрегация, экономическая зависимость от родителей).

Выполненное нами теоретико-экспериментальное исследование доказало возможность разрешения этого противоречия, если выполняются следующие основные педагогические условия:

- школьный учитель физической культуры и родители эмоционально поддерживают намерение подростка наращивать мышечную массу тела;
- школьный учитель физической культуры, родители совместно с подростком планируют самостоятельные занятия атлетической гимнастики, увязывая их с решением задач сохранения психо-соматического благополучия и развития мышечной силы;
- в качестве базового упражнения атлетической гимнастики используется жим штанги лёжа.

Жим штанги лёжа - это силовое упражнение выполняемое со свободным весом. Суть упражнения заключается в том, что выполняющий упражнение ложится на горизонтальную или наклонную поверхность (скамью), опускает гриф штанги до касания с грудью и поднимает до полного выпрямления рук в локтевом суставе.

В атлетической гимнастике это упражнение используется для развития грудных мышц, трицепсов и переднего пучка дельтовидной мышцы. Является одной из основных дисциплин в пауэрлифтинге (наряду с приседанием и становой силой). По стандартам пауэрлифтинга допускается ширина хвата от 72 до 80 см. Она зависит от длины рук. Общее правило - кисти всегда должны оставаться над локтями, в нижнем положении предплечья должны быть перпендикулярны полу. Если хват будет слишком широким, то это создает излишнюю нагрузку на плечи, если узким - то отсутствует возможность опустить гриф до груди.

В атлетической гимнастике варьирование техникой жима лёжа и угла наклона поверхности позволяет перераспределять нагрузку на разные группы мышц. С целью жима максимально большого веса напрягают трицепсы, передние пучки дельтовидных мышц и широчайшие мышцы спины. При этом роль грудных мышц значительно снижается.

Для концентрации нагрузки на грудных мышцах используется широкий хват грифа.

Узкий хват применяется для развития трицепсов. При выполнении жима лёжа с узким хватом, большая нагрузка ложится на внутренние отделы грудных мышц и на трицепсы. Гриф можно опускать на верхнюю часть груди, среднюю и нижнюю, что позволяет предотвратить застой в росте мышц.

Во время жима лёжа на наклонной скамье, прорабатываются верхние отделы грудных мышц (если упражнение выполняется в положении, когда голова находится выше ног) или нижние отделы груди (если упражнение выполняется на доске с небольшим «отрицательным» наклоном).

Теоретический анализ показал, что упражнение «жим штанги лежа» имеет ряд особенностей, которые предопределяют его эффективность в системе подростковой атлетической гимнастики.

Это одно из наиболее безопасных для подросткового организма силовых упражнений. Оно в минимальной степени нагружает позвоночник. Безусловно, при выполнении упражнения могут иметь место те или иные формы проявления читинга (действия занимающегося связанные с вероятностью травмирования). Самые распространенные формы - это «отбив штанги грудью», «мостик» (отрыв рывком бедер от скамьи) и «фальшивый хват» (захват кистью грифа без задействования большого пальца, как правило, большой палец протягивается вдоль грифа). Считается, что фальшивый хват дает возможность развить большее давление на гриф.

В момент отбива штанги грудью спортсмен престаёт контролировать штангу. Мостик позволяет протолкнуть штангу через мертвую точку, вместо того, чтобы плавно провести ее силой грудных мышц. Все формы читинга могут иметь трагические последствия. Так, грудной отбив может привести к повреждениям мышц груди, локтей. «Мостик» увеличивает нагрузку на локти и плечи. Жим фальшивым хватом очень опасен. При таком хвате кисти рук расслаблены. Это грубая ошибка. Кисти должны быть четко зафиксированы. Раскрытие кисти снижает тяговую силу. Более того, неустойчивый хват создает опасность для кистевых костей. В верхней точке жима лежа, штанга оказывается над головой и шеей. Ее падение может закончиться летально. Однако эти формы читинга проявляются, как правило, лишь в соревновательной ситуации при работе с предельными весами.

Несмотря на то, что жим лежа на горизонтальной доске позволяет брать больший вес (это повышает интерес к упражнению), подростку, начинающему заниматься атлетической гимнастикой, следует рекомендовать первоначально работать на приподнятой доске. Наклон доски должен быть - 45...60 градусов по отношению к горизонтальной поверхности. Если выставлять больший угол, то нагрузка перераспределяется в сторону дельтовидных, если угол брать меньшим - в сторону средних мышц груди. Жим штанги на приподнятой доске - это упражнение - на развитие мышц верхних участков груди и плечевого пояса. В его выполнение задействуются, прежде всего, дельтовидные мышцы, они особенно рельефны и наращиваются быстро. Кроме этого, в жиме на наклонной доске читинг практически невозможен. Сделать «мостик», в принципе, можно. Но он совершенно не нужен при весе штанги,

оптимизированном для решения задач атлетической гимнастики. «Грудной отбив» штанги на наклонной доске противоречит законам биомеханики. Штанга в результате грудного толчка уходит вперед, а не вверх, и это только усложняет выполнение упражнения.

Изменение наклона доски дает возможность прочувствовать работу различных мышц в связи с изменением траектории движения штанги. Так, при жиме на горизонтальной доске гриф движется вверх и несколько в сторону головы. При жиме на наклонной доске - только по прямой вертикальной линии. Соответственно в жиме лежа на горизонтальной доске гриф касается груди в районе грудинной кости с небольшими вариациями в зависимости от ширины грудной клетки и длины рук. В жиме на наклонной доске гриф опускается несколько выше - в область ключицы. Жим штанги лежа на наклонной доске наименее травматичен. В случае падения штанги она плавно скользит вдоль верхней части тела.

Для освоения правильной техники жима на наклонной доске требуется примерно вдвое меньше времени, чем для освоения жима на горизонтальной доске. Отметим, что технику жима на наклонной доске лучше осваивают те подростки, которые раньше никогда не работали со штангой на горизонтальной доске.

Список литературы

1. Дворкин Л.С. Подготовка юного тяжелоатлета. - М.: Советский спорт, 1982. - 161 с.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2005. - 940 с.
3. Кураченков А.И. Методическое письмо преподавателям, тренерам и врачам спортивных школ тяжелой атлетики. - М.: КОИЗ, 1956. - С. 6.
4. Курысь В. Н. Основы силовой подготовки юношей. - М.: Советский спорт, 2004. - 264 с.
5. Сазонова П.В. Особенности психопрофилактической работы с акцентуированными подростками, имеющими ретардацию физического развития //Казанский педагогический журнал. - 2007. - №5. - С. 61.
6. Baldwin, B. A. (1986). Puberty and parents: Understanding your early adolescent //PACE. - 2006. - October. - P. 15-26.
7. Lerner, R. M., Orlos, J. B., & Knapp, J. R. Physical attractiveness, physical effectiveness and self-concept in late adolescence //Adolescence. - 1976. - № 11. - С. 313-326.

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ХОРЕОГРАФИИ СРЕДСТВАМИ ТЕЛЕСНОЙ ПЛАСТИКИ

Т.А. Никульникова
г. Ставрополь

Происходящие социально-экономические изменения в обществе обусловили трансформацию образовательных ориентиров. Наиболее суще-

ственной функцией системы образования сегодня признается не передача знаний и даже не развитие продуктивно деятельностного начала в человеке, а воспроизводство специфики духовности. Подлинный профессионал – это, прежде всего, личность с развитыми интеллектуально-духовными функциями, несущая в себе социокультурные ценности и идеалы, представление о миссии своей профессии в обществе.

Поэтому не случайно, наряду с решением традиционных задач развития у будущего специалиста сферы телесно-двигательной культуры двигательных умений, навыков, физических кондиций и координационных возможностей теория физического воспитания сегодня ориентирует практиков на формирование телесно-ценностных ориентаций, мотивов двигательной активности, идеалов здорового образа жизни, волевых и нравственных качеств, на непротиворечивую реализацию в физкультурной практике уже созданных природой предпосылок гармоничного совершенствования физического потенциала человека (В.К. Бальсевич, Н.Н. Визитей, В.М. Выдрин, В.М. Зацiorsкий, Ю.Ф. Курамшин, Л.И. Лубышева, А.П. Матвеев, др.) [1].

Однако современная система физического воспитания, детерминированная задачами двигательной подготовки в ущерб комплексному подходу к реализации всех ценностей физической культуры, не обеспечивает их использование для успешной адаптации человека к современным условиям профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом (Курьсь В.Н., Лубышева Л.И., Минбулатов В.М., Соловьев Г.М., Столяров В.И. и др.).

Для будущего специалиста сферы хореографии недостаточно сведение физического воспитания к решению традиционных задач развития физических способностей – силы, быстроты, выносливости и ловкости (по Н.А. Бернштейну). Необходимо учитывать специфику хореографии как вида искусства, где двигательное действие не только должно быть технично выполненным, но вместе с тем должно быть выразительным, художественным, одухотворенным. При этом формирование физической культуры личности актуализирует культуру телесности (телесный канон), культуру движений (выразительности) и культуру человеческого духа [3].

Телесно-психическая культура человека, как показывают исследования, эксплицируется (сопровождать) в телесной пластике человека. Телесная пластика определяется как личностно-значимая, переживаемая символика человеческого тела, проявляющаяся при выполнении осознанно организованного двигательного действия или неосознанного двигательного стереотипа. Тело человека, его движения – это индикатор его эмоционально-чувственной сферы. Если же чувства и переживания воплощаются в экспрессивном движении, то оно становится настоящим зеркалом, отражающим внутренние душевные состояния индивида. В хореографии под пластикой тела понимается его эмоциональная и художественная выразительность, его гармония и изящество. Если использовать терминологию К.С. Станиславского, то «пластика», приносит в понятие «телесности» некоторый подтекст консонансности му-

зыки и эмоции (телесной музыкальности). В. Н. Никитин определяет пластичность как качество упорядоченности, самоорганизованности. Пластичность тождественна понятию красоты, проявляется не только в относительно статичной позе, но и в движении [5].

Выразительность (экспрессивность, от лат. expression – выражение; эмоциональность) телесно-двигательной активности мотивирована возможностью чувственного (эмоционального) постижения художественной реальности.

Хореография – сфера искусства процессуального творения образов и чувственного постижения, эстетических пространственно-временных характеристик телесно-двигательной активности. Основным инструментарием здесь является выразительность телесного движения.

В художественных видах спорта (гимнастике, акробатике, синхронном плавании и т.п.) в телесно-двигательную активность, наряду с техничностью, всегда привносится дополнительная составляющая – выразительность двигательного действия, которая проявляется в её телесно-двигательной пластичности [2].

В процессе подготовки специалистов обнаруживается проблема недостаточности средств искусства с учетом экологической, демографической ситуации, когда еще в школе обнаруживается отсутствие методик работы над выразительными средствами телесной пластики работы с телом, его осмыслении, рефлексии.

Процесс воспитания физической культуры будущего специалиста сферы хореографии обусловлен необходимостью понимания специфики хореографического профиля образования и актуализирует проблему развития профессионально важного физического качества – телесной пластичности [4].

В последние годы отмечается небывалый научный интерес к различным формам невербального общения в повседневной жизни и в специальной сфере, создаваемой средствами искусства и художественных видов спорта. В последнем случае обязательным условием невербального общения выступают образность и выразительность двигательного действия. На эти составляющие двигательного действия обращают внимание Д.Д. Донской, Ю.А. Гагин, Н.А. Бернштейн, В.Б. Коренберг и др. [8].

Конкретно-предметное действие всегда образно и выразительно само по себе. Это обеспечивается адекватностью телесно-двигательной активности человека предметной среде. Если реальность общения беспредметна, то двигательное действие (движение) приобретает самостоятельную функцию, которая реализуется в символической телесно-двигательной активности. Символическая телесно-двигательная активность человека в наиболее колоритной форме проявляется в хореографии.

Если в конкретно-предметной телесно-двигательной активности образность – это имманентное, атрибутивное и не основное свойство самой активности, то в символической телесно-двигательной активности образность – это ее субстанциональное (основное, существенное) качество и результат. Образность телесно-двигательной активности ори-

ентирована на процесс логического осмысления, понимания, опредмечивания субъект-субъектных отношений [9].

Очевидно, что в перцепции телесно-двигательной пластичности важная роль принадлежит телесно-пластической наблюдательности субъекта пластики. Под этим видом наблюдательности мы понимаем такое качество человека, которое позволяет ему успешно «улавливать» в телесно-двигательной активности другого малозаметные (усиливающие выразительность), но существенные для его понимания особенности телесно-двигательных вариаций. Это – интегративная характеристика, вбирающая некоторые особенности познавательных процессов, внимания, а также жизненный и профессиональный опыт субъекта пластики в физическом или ментальном освоении двигательного действия. В основе телесно-пластической наблюдательности лежит сензитивность к телесной пластичности [6].

Сензитивность (от лат. *sensus* – чувство, ощущение) к телесной пластичности – это характерологическая особенность человека, проявляющаяся по повышенной чувствительности в восприятии вариативности телесно-двигательной активности людей.

Сензитивность человека к телесной пластичности связана с его способностью воспринимать телесно-двигательную активность другого человека с одновременным запоминанием его индивидуальных особенностей, содержания и ситуации общения.

Доминантой перцептивного процесса является мотив восприятия телесно-двигательной пластичности, который находит отражение в интенциональности (готовности, предрасположенности) субъекта пластики.

В обыденной жизни опыт перцепции телесно-двигательной активности выражается в конкретном уровне телесно-пластической компетентности субъекта пластики, которая предполагает наличие определенного объема знаний и сформированности навыков и умений, позволяющих ему адекватно ориентироваться в различных ситуациях общения, объективно оценивать людей, прогнозировать их поведение, формировать с ними необходимые отношения.

Телесно-пластическая компетентность субъекта пластичной телесности предполагает наличие у человека двигательно-ситуативной адекватности, адаптивности и умения свободно владеть невербальными средствами общения, успешно двигателью самопрезентироваться.

По мере накопления жизненного опыта человек начинает более многогранно воспринимать и оценивать других. С годами по критерию «телесно-двигательная пластичность» люди точнее определяют возраст другого, если он младше или близок по возрасту к субъекту пластики. Зрелые люди «понимают» как телесно-двигательную пластику подростков, так и престарелых. В преклонном возрасте очевидно непонимание телесно-пластических проявлений подростков. Акцентируется телесно-двигательная пластичность, указывающая на негативные эмоциональные состояния (глубокие экзистенциальные переживания, проявляющиеся в динамическом стереотипе) [7].

Результаты проведенного нами исследования показали, что в выразительности двигательного действия проявляются не столько физические каче-

ства индивида, сколько его двигательные знания и навыки, рассматриваемые нами как внутренние психические конструкты. Следует отметить, что двигательные знания составляют не просто традиционные теоретические сведения об основах функционирования косо-мышечного аппарата человека, а элементарные биомеханические закономерности собственного тела индивида, информацию о которых он мог бы получить через проприоцептивный сенсорный вход, внутренний механизм двигательных ощущений. Отсутствие осознанного регулирования двигательного действия проявляется в хаотичности, излишестве форм, угловатости, дискретности движений. Динамический стереотип исключительно устойчив. Однако в результате его коррекции привнесением телесной пластики индивидом приобретает удовлетворительная способность к двигательной адаптации и адекватному, дискурсивному эмоционально-телесному реагированию.

Таким образом, будущий специалист, избравший профессиональный путь хореографической деятельности имеет уже сложившийся стереотип, который нуждается в коррекции с учетом художественно-творческой специфики, что предполагает разработку научно обоснованной методики формирования двигательной выразительности средствами телесной пластики.

Список литературы

1. Бодалев А.А. О коммуникативном ядре личности // Советская педагогика. – М.: Педагогика, 1990.
2. Быховская И.М. Аксиология человеческого тела. – М.: Эдиториал УРСС, 2000.
3. Быховская И.М. «Homo somatis»: аксиология человеческого тела. – М.: Эдиториал УРСС, 2000.
4. Газарова Е. Психология телесности. – М.: ЭПОЛАС, 2002.
5. Голубовский Б.Г. Пластика в искусстве актера. – М.: Искусство, 1986.
6. Дмитриев С.В. Антропный принцип в теории двигательных действий / Проблемы интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания в теории деятельности и двигательного действия. – Н. Новгород: НГПУ, 1997.
7. Жаров Л.В. Человеческая телесность: философский анализ. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1988.
8. Лабунская В.А. Невербальное поведение. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1986.
9. Фаст Д. Язык тела. – М.: Вече-Персей-АСТ, 1995.

ХУДОЖЕСТВЕННОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ ПРОДУКТ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Л.Н. Сляднева
г. Ставрополь*

Модернизации современного образования, введение бакалавриата и магистратуры, изменяют образовательную траекторию, нацеливают на

подготовку специалиста с высоким уровнем общеобразовательной в интеграции и сочетании со специальной подготовкой. Научный подход к реферированию образования, повышению его качества требует не только знания и понимания объективных тенденций, но и умелого использования различных вариантов их совокупного действия.

Учитывая современную специфику хореографического образования, необходимо найти равновесие между тенденциями новаторства и традиций, глобализации и сохранением национальной культуры. С одной стороны, сегодня педагогическое пространство хореографического образовательного учреждения учитывает специфику постижения человеком искусства, интегрирует свойства креативной среды, продуцирует условия развития художественно-творческого потенциала будущих специалистов в сфере телесно-двигательного искусства.

Очевидно также, что образовательные учреждения, реализующие преимущественно творческие образовательные программы, связанные с хореографическим искусством и социально-культурными технологиями, по природе своей инновационны. Художественный репертуар, концертные программы как составляющие учебного процесса, органично сочетают новизну идей, творческий поиск как на этапах подготовительных, так и в оригинальном результате реализации замысла хореографического произведения.

С другой стороны, в свете современных требований к специалисту в области научно-педагогической деятельности наука должна стать неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности педагога. Основными критериями ее эффективности признаются результаты научного характера. В этом случае творческий процесс осуществляется как функция преобразования научного знания в инновацию. Это требует принципиально иной (нехудожественной) подготовки кадров, освоение студентом инструментария научного исследования, методов и приемов научно-исследовательской деятельности. При этом возникает проблема поиска возможностей в реализации научного подхода к исследованию феноменов хореографического искусства, хореографического творчества в образовательной среде, т.е. аналитический, интеллектуальный характер научного подхода требует сочетания с синтетическим, художественно чутким восприятием искусства. Стремление научно познать должно бережно сохранять «детское», целостное постижение «живой» реальности [1].

Приоритетность художественно-творческой деятельности в системе отечественного образования во все периоды его развития рассматривалась как необходимое условие подготовки высококвалифицированных кадров сферы художественной культуры. Специалист без развитого художественно-творческого мышления и эстетического вкуса, не владеющий профессиональным мастерством, не может выполнять свою миссию проводника подрастающего поколения в мир искусства и нести ответственность за сохранность национального достояния.

Художественное произведение только тогда реализует свою многофункциональность и воспитательный потенциал, когда педагог направит

ребенка по верному пути понимания и постижения образцов искусства и через искусство самого себя. Продуктивная основа сформированной художественности проявляется в эмоциональной активности сознания, сопряженной с оперативностью развитого эстетического чувства, экспрессией антиципацией, интуицией, гипотетичностью; в умении видеть мир целостно, осваивать его симультанно (обеспечивая мысленный охват многообразия), открывать новые непредвиденные связи, направлять их в русло духовно-нравственного воспитания личности.

Не случайно в «Концепции художественного образования в Российской Федерации на 2008 – 2015 годы», одобренную Правительством РФ 25 августа 2008 г. отмечается «о непонимании и недооценке художественно-творческой деятельности по сравнению с научно-исследовательской работой» в образовательных учреждениях высшей школы, что и «наносит ущерб в подготовке высокопрофессиональных специалистов для высшей школы».

Сверхзадача государственной политики, обозначенная в Концепции, – духовное возрождение России, укрепление ее статуса в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры и искусства, развитие человеческой индивидуальности. При этом практическая реализация этой сверхзадачи должна опираться на исторически сложившуюся в России систему художественного образования.

В этой связи в хореографическом образовательном учреждении научное знание не должно нивелировать художественность. Вместе с тем законы постижения вершинности («одухотворенности») телесного движения и научного познания принципиально различны. Критическим для освоения и того, и другого в рамках высшего учебного заведения сферы искусства становится фактор времени: его рациональное распределение на совершенствование и художественной и научно-педагогической деятельности. Реализация принципа приоритетности первого по отношению ко второму (как показывает исторический опыт) сдерживает процесс интеграции науки и искусства, порождает круг проблем их взаимодействия. С другой стороны, смещение образовательных акцентов на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность тормозит процесс художественного творчества, самотрансценденции обучаемого.

Теоретический анализ выделенной проблемы показывают, что в основе дифференциации логического и интуитивного (художественного) способов порождения смысла лежит (начиная с Гегеля, в традиции западноевропейской эстетики, а затем и в отечественном искусствознании) определение искусства не как процесса знания, дискретного понимания, но как непрерывного, катарсического (чувственного), образного, в сущности, текучего постижения внешнего мира. Иными словами, художественно-образное постижение теоретически обоснованно и практически доказательно, на протяжении веков противопоставлялось рациональному, прагматическому, научному способу познания. Не так давно, было очевидно, что в основе науки лежат два фундаментальных несовместимых с идиографикой постулата. Первый, - все в мире закономерно (упорядочено, генерализировано)

Второй, - это (закономерное) должно эффективно использовать. Исторически искусство ассоциировалось с принципиально иными началами: все прекрасное - изначально непредзадано; лишь индивидуальное усилие эксплицирует это прекрасное для себя и другого; прекрасное нельзя использовать, но к нему можно приобщиться, расширив границы самого себя, инкапсулироваться. Оставаясь на позициях противопоставления науки и искусства невозможно не только практически, но даже теоретически преодолеть выделенное противоречие.

Однако сегодня ситуация меняется, если ранее сфера научной деятельности отождествлялась с интеллектуальной, а область искусства – с чувственной формами активности, то сегодня приходит понимание того, что при наличии различия (в целях, способах осуществления), имеется сходство этих форм порождения смысла. В основе и того и другого лежит творчество, которую продуцирует непрерывное, образное мышление. В современной науке, особенно гуманитарной, все яснее проявляются черты, сближающие ее с процессом художественного творчества. Научное понимание сегодня трактуется не столько как средство преобразования и использования природы, сколько возможность преодоления человеком культурной и временной дистанции. Гуманитарное знание, а за ним и естественно-научное, все меньше вписывается в субъект-объектную познавательную схему, так как не познание порождает потребность в понимании, но, наоборот, потребность в понимании ведет к познанию. Номотетический метод, обобщающий и устанавливающий законы, суть которого составляет объяснение и предсказание, признается несостоятельным в человековедческих науках. Идиографический метод познания, схватывающий уникальные особенности микроскопических фактов, признается как дополнительный способ описания физических явлений.

В связи с общими тенденциями гуманизации образования, в последние годы отмечается особый интерес к проблеме экологии научно-ориентированного учения. В многочисленных работах показано, что можно «упорно, много, долго и добросовестно учиться, дичая на глазах и бесконечно удаляясь от истины». Воспитание и научение могут быть предельно опасны для личности обучаемого и окружающего его социума в том случае, когда образовательная практика многих естественно-научных вузов имеет печальные следствия: выпуск неудачников с предзаданной карьерной ментальностью, нацеленностью на материальный комфорт, имидж, элиту. Со времен Ортеги-и-Гассета тезис «талантов много – духа нет» сегодня нередко в обществе является господствующей формулой [2].

В связи с этим современная наука активно исследует феномен художественного творчества, обнаруживая особую «гуманитарную логику» образного мышления. Ее суть заключается в том, что в структурах и принципах действия образного мышления содержатся элементы логического мышления, аморфные схемы и понятия которого представляют собой ментальные продукты предельной абстракции. Многозначность и неопределенность этих продуктов, обусловлена их извлеченностью из

коллективного бессознательного, бессознательного индивида творящего. Невозможность окончательной вербализации чувственных, кинестетических образов составляет известную проблему перекодирования образной информации в словесно-логическую. Инсайт как творческое озарение (феномен интеграции функций пространственно-образного и аналитического видов мышления [3].

Непротиворечивость научной работы профессиональному образованию должна обеспечиваться ее хореографическим содержанием и практической хореографической ценностью. Это могут быть работы связанные с вербализацией проприоцептивных ощущений, чувств, характерных проявлений в танце; с метафорическим моделирования двигательных действий; с построением ассоциативных образно-выразительных и эмоционально-чувственных (катарсических) рядов и т.п.

Наука сегодня не только не отрицает роль искусства в становлении человеческой креативности, но и все более приближается к нему по способам его формирования. Такое понимание сути научной творческой убеждает в том, что чередование синтетических (художественных) и аналитических учебных доминант в их соотношении оптимизирует образовательный процесс.

Художественность хореографии как вида искусства уникальна. Она по своей сущности (интеграция психического, социального, духовного, культурно-исторического, тонко вплетенного в музыкально-двигательные логические формы невербальной коммуникации. Поэтому включение именно хореографических занятий в образовательные циклы технических вузов признается наиболее эффективным средством их гуманитаризации [4].

Безусловно, организация такого рода научно-исследовательской работы требует разработки и внедрения новых педагогических технологий, подготовки соответствующего кадрового обеспечения, выработки концепции критериев научности смысловых продуктов хореографического содержания, в которых рациональное и чувственное компоненты были бы интегрированы.

Понимание того, что хореографическое образование как никакое другое требует особых научных знаний – на стыке и взаимодействии различных областей знаний, специализированной научной квалификации педагогических кадров, дает возможность раскрыть объективно существующие закономерности становления личности в предметном поле хореографии.

В новых условиях высшие образовательные хореографические учебные заведения призваны обеспечить социум профессиональными кадрами нового типа, владеющими интуитивным образно-выразительным движением, умеющими передать это движение другому в форме научного знания. Эта установка ориентирует на формирование специалиста широкого спектра деятельности, способного осуществлять как художественно-творческую деятельность, так и научную; специалиста, обладающего неповторимым целостным видением мира, особым мироощущением, творческим, креативным стилем мышления, гармонично сочетающим логику с воображением и интуицией, уважением к культурному наследию с чувством нового.

Список литературы

1. Зинченко В.П. Мысль и слово Густава Шпета. – М.: УРАО, 2000.
2. Родионова О.В. Проблемы образования и инкультурации личности //Вузы культуры и искусства в едином мировом образовательном пространстве: Международный симпозиум (Москва, 17-18 мая 2007 года): сборник статей. Том I. – М.: Издательский дом МГУКИ, 2007.
3. Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности. – Дубна: Феникс, 1999.
4. Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: Век 2, 2004.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕЛЕСНОСТИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Л.Н. Сляднева, Ю.Г. Пянзина
г. Ставрополь

Современная цивилизация ставит под сомнение перспективы существования человека как биологического вида. Обращение научного сообщества к педагогической антропологии обозначило новые ориентиры и перспективы актуализации богатства человеческой природы. Интеграция разных наук, изучающих человека, открывает возможности объективировать целостность человеческого образования, выйти на путь преодоления последствий многовековой рационалистической традиции, культивирующей расщепление человеческого единства на телесное и психическое.

Следствием “телесного негативизма” является отсутствие на общественной и личной шкале ценностей феномена телесности. Это отражается как в неразработанности теории здоровья в системе образования, так и в очевидной динамике снижения уровня физического благополучия подрастающего поколения.

Происходящие социально-экономические изменения в обществе обусловили трансформацию образовательных ориентиров. Наиболее существенной функцией системы образования сегодня признается не передача знаний и даже не развитие продуктивно деятельностного начала в человеке, но воспроизводство специфики духовности, связанной с формированием ценностно-нормативной сферы сознания личности. Приходит осознание потенциальных возможностей физической культуры в реализации этой функции.

С позиций культуросообразности физическая культура предстает как многогранное и интегративное явление, продуцирующее телесно-духовное единство (телесно-двигательное совершенство) человека через сознательно окупательную двигательную (телесно-двигательную) активность, в которой преобладает одухотворенность физического. Как всякая сфера культуры, культура физическая – это, прежде всего, “работа с духом” человека, его внутренним, а не внешним миром: без сформированного истинно ценностного отношения к телу невозможна никакая под-

линно культурная деятельность, практика, направленная на тело, в связи с телом, на основе тела. Поэтому основной методологической позицией при осмыслении сущности физической культуры становится гармония физического (телесного) и духовного, достигаемая одухотворением физического, что обусловлено сущностью культуры, генезисом знания о физической культуре (В.К. Бальсевич, М.Я. Виленский, Д.Д. Донской, С.В. Дмитриев, С.П. Евсеев, Ю.М. Николаев и др.). В этой связи по-новому постигается сущность человеческих феноменов, центральным из которых всегда было и остается тело человека. С одной стороны, современная философия возвращает осмысление человеческого тела не как сомы, но как физического явления, возникающего на пересечении природного, онтогенетического и социокультурного (И.М. Быховская, Л.В. Жаров, М. С. Каган и др.). С другой стороны, физическая культура сегодня конституирует себя уже не столько как сфера соматического совершенствования, сколько как область социокультурного осмысления материальной представленности человеческого бытия (В.К. Бальсевич, С.В. Дмитриев, С.П. Евсеев, Л.И. Лубышева и др.).

Поэтому не случайно, наряду с решением традиционных задач развития у молодого человека двигательных умений, навыков, физических кондиций и координационных возможностей теория физического воспитания сегодня ориентирует практиков на формирование собственно телесно-двигательных знаний, телесно-ценностных ориентаций, мотивов двигательной активности, идеалов здорового образа жизни, волевых и нравственных качеств, на непротиворечивую реализацию в практике физической культуры уже созданных природой предпосылок гармоничного совершенствования физического потенциала человека (Н.Н. Визитей, В.М. Выдрин, В.М. Зацюрский, В.И. Ильин, Ю.Ф. Курамшин, В.И. Лях, Л.П. Матвеев, В.А. Пономарчук, В.И. Столяров и др.).

Однако если современные телесно ориентированные специалисты однозначно рассматривают сферу физической культуры человека как один из основных фрагментов культуры, то в общекультурном пространстве культура телесности как составная часть культуры общества и личности, не обрела пока достаточно значимого и признанного статуса. Ригидность “встречных” общекультурологических установок очевидна. По-видимому, последнее объясняется недостаточной выраженностью в теории физической культуры наработок, указывающих на специфику той предметности, которую следует признать в телесности человека как результате реализации надбиологических программ человеческой деятельности (в частности системы физического воспитания). При этом основным ориентиром является истинно антропный взгляд на телесность, направляющий телесно-двигательную деятельность человека в соответствии с принципами культуры, ее этическими и эстетическими установками, на анализ смысла, значения, ценности телесности через призму культуры.

Основываясь на универсальных принципах научности (предметности, системности, функциональности, активности и т.д.) в исследовании феномена телесности мы понимаем его как физический субстрат

субъектности человека, материально оформившийся на пересечении физиологического, филогенетического, онтогенетического, физкультурного и биомеханического. Рассмотрение телесности как ценности сферы физической культуры обращает внимание на основные положения формирования ценностных ориентаций личности.

По мнению Б.Г. Ананьева основой формирования ценностных ориентаций является сформировавшаяся система личностных свойств. Наиболее важными из них являются те свойства, которые связаны с активностью, направленностью на внешние объекты действительности. Эти личностные свойства обуславливают поведение, направленное на освоение, переживание и воспроизводство ценностей жизни и культуры. Все сферы мотивации и ценностей детерминированы общественным становлением личности, совокупностью определенных позиций, ролей и функций, которые формируются путем присвоения продуктов общественного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения. Именно в воспитательно-образовательном процессе у формирующихся личностей складываются «типичные характеры эпохи», социально ценные свойства поведения и интеллекта, основы мировоззрения [1; 2]. Изменения в образе жизни, системе отношений и сумме ценностей и составляют периодичность жизненного пути человека. В этой связи включенность в арсенал ценностей телесности растущего человека закладывает перспективы формирования его психосоматической целостности, физической культуры личности. Приобретая фундаментальное значение в жизнедеятельности личности и общества, ценностные ориентации выполняют функции – ориентационную, мотивационную, целеполагания, оценочную, интеграционную, нормативную и социокультурную [3].

Личностные факторы ориентаций на телесность как ценность обращают внимание на их инструментальные составляющие – познавательную и творческую. Включение телесности в предметное поле сознания человека – это путь расширения его внутреннего мира, культурологического пространства, активизации продуктивно-деятельного начала как основы саморазвития. Интеграция предметно-телесной и чувственно-двигательной составляющих сознания в процессе физического воспитания личности открывает новые возможности формирования целостного “Я-образа”, чуткого отношения к собственному телу, способности к эмоционально-чувственному сопереживанию. Осознание своей самотождественности в проявлениях телесности снижает степень неопределенности в оценке собственных способностей и возможностей, что порождает потребность реализовать свой внутренний потенциал, является основой, которая запускает механизм самодвижения, самовоспитания и поддерживает его в рабочем состоянии. В этом процессе сформировавшиеся и ставшие устойчивыми образованиями комплексы личностных свойств, в свою очередь, становятся регуляторами объема и меры активности социальных контактов личности, ее включенности в процесс реализации человеческого потенциала, данного ему природой.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды. М. – Воронеж, 1996.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1978.
3. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в Российском обществе. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

ФОРМИРОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

О.Е. Потеменева, Л.Н. Сляднева

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 физического воспитания, убедительно доказывают, что основным результатом дошкольного образования должны стать не столько конкретные двигательные умения и навыки ребенка, сколько его всестороннее и гармоничное личностное развитие, проявляющееся в его двигательная креативность (способность человека к двигательному экспериментированию). Именно эта «двигательная креативность является естественной основой теоретического мышления, формирование исходных, но уже собственно ментальных форм которого “ есть основная задача начального школьного образования».

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 (генетическую) двигательную креативность.

Кроме этого, мы выделяем и практическое противоречие между необходимостью формирования двигательной креативности ребенка старшего дошкольного возраста и недостаточной разработанностью методического обеспечения этого формирования.

Необходимость разрешения выделенных противоречий определило актуальность выполненного нами исследования. В результате исследования

сформулированы следующие основные Теоретические положения. Двигательная креативность человека “ это совокупность его психофизических возможностей, проявляющаяся в уникальном решении им двигательных задач с элементами вариативности. Основные особенности аномной двигательной креативности ребенка по сравнению с двигательной креативностью взрослого заключаются в том, что она слабо рефлексивируется и контролируется ребенком, она интроориентирована, она - суть его бытия и основная форма его развития. Аномная двигательная креативность ребенка проявляется ярче и непосредственнее. Основой личностного развития ребенка является иная культивированная, построенная на образцах и нормах выполнения физических упражнений, автономная символическая двигательная креативность. Формирование такой формы двигательной креативности - одна из ключевых задач системы дошкольного физического воспитания; - основной способ личностного развития ребенка старшего дошкольного возраста и обеспечения преемственности дошкольной и школьной ступеней образования. Основными составляющими формирования автономной двигательной креативности ребенка являются:

формирование познавательной основы двигательной креативности (образов интероцептивных ощущений, схемы тела и телесно-пластических текстов, сенкритизма восприятия, элементарных представлений о закономерностях двигательных действий, двигательной памяти, двигательного воображения, идеомоторного мышления, речевого обрамления движения, телесно-двигательного внимания);

формирование мотивационной основы двигательной креативности (осознаваемой потребности в движении, потребности в преодолении, двигательного-поисковой активности, понимания цели двигательного действия, «жажды новизны», обусловленной телесным движением);

формирование телесно-двигательной основы двигательных действий (двигательных стереотипов, двигательных умений и навыков; замещение реальных движений символическими);

формирование коммуникативной основы двигательной креативности (готовности следовать нормам выполнения двигательных действий и правилам подвижной игры);

формирование эмоциональной основы двигательной креативности (предвосхищения эмоционального сопровождения двигательной активности, эмоционального воображения; способности управлять эмоциями).

Трансформация аномной моторной креативности в автономную двигательную креативность необходимо требует следующих этапов формирования: этап формирования ситуативной двигательной креативности; этап формирования предметной двигательной креативности; этап формирования гетерономной двигательной креативности; этап формирования автономной символической двигательной креативности.

Нами предложена авторская методика формирования двигательной креативности ребенка дошкольного возраста в процессе его физического воспитания. Эта методика представляет собой четырехэтапную последовательную и преемственную интеграцию педагогических условий

ориентированных на активизацию исследовательской позиции ребенка 5-7 летнего возраста по отношению к той или иной стороне собственной двигательной активности.

Сущность методики формирования ситуативной двигательной креативности сводится к созданию педагогических условий становления проприоцептивно-двигательной формы исследования ребенком «схемы собственного тела» и своих двигательных возможностей. Основные функции двигательных задач на этом этапе: кинестетическая, двигательно-дифференциальная и кинесическая. Основной формой научения ребенка является подвижная манипуляционная игра с собственным телом. Продуктивными двигательными задачами на этом этапе являются мелковариативные движения без зрительного контроля, упражнения на сокращение и расслабление определенной группы мышц, удержание равновесия, мимические, пантомимические и имитационно-экспрессивные двигательные действия. Важна на этом этапе вербализация кинестетических ощущений, мышечных чувств. Основным результатом педагогического формирования является осознание ребенком своего телесно-двигательного потенциала.

Сущность методики формирования предметной двигательной креативности сводится к созданию педагогических условий для перехода к рефлексивно-двигательной форме детского исследования в предметной сфере двигательного действия. Основные функции двигательных задач на этом этапе: целевая и рефлексивная. Основной формой научения ребенка является подвижная манипуляционно-циклическая игра в предметно-инвентарной сфере физической культуры. Продуктивными двигательными задачами являются многократно-повторное выполнение движений ориентированных на рефлексию без зрительного контроля. Важны на этом этапе педагогическое одобрение, вербализация эмоциональных реакций и состояний ребенка, их приятие и поддержка, экспрессивное выражение воспитателем и инструктором физического воспитания собственных эмоциональных состояний. Основным результатом педагогического формирования является обнаружение связей между своими двигательными потенциями и становление убеждения в возможности их совершенствования в соответствии со своим замыслом и предваряющем планированием.

Сущность методики формирования гетерономной двигательной креативности сводится к созданию педагогических условий для исследования ребенком коммуникативных потенций двигательного действия. Основная функция двигательных задач на этом этапе: двигательно-нормативная. Основной формой научения ребенка является игровая образно-двигательная имитация. Продуктивным средством педагогического формирования на этом этапе является частично-регламентированное физическое упражнение с использованием звуковых, зрительных, музыкальных средств научения ритму и темпу, началу и окончанию совместных движений. Важна на этом этапе вербализация телесно-двигательных эстетических чувств. Основным результатом педагогического формирования является становление основных двигательных навыков, техники движений, навыков совместного выполнения физических упражнений.

Сущность методики формирования символической двигательной креативности сводится к созданию педагогических условий для исследования ребенком отношений, которые складываются между людьми в процессе их совместной двигательной деятельности. Основная функция двигательных задач на этом этапе: знаково-символическая. Основной формой обучения ребенка является подвижная импровизационная символическая игра. Продуктивными задачами являются групповые дивергентные двигательные задания, задания на совместное двигательное фантазирование, коллективные танцевально-пластические импровизации. Важны на этом этапе вербализация эмоциональных реакций взаимодействия и сопереживания составительных ситуаций. Основными результатами педагогического формирования является «одушевление» и «одухотворение» ребенком своего телесного движения, становление осмысленности, внутреннего плана, выразительности и экспрессивности двигательных действий.

Авторская методика формирования автономной двигательной креативности эффективна по таким критериям как прирост показателей темпа физического развития, познавательный, мотивационный, телесно-двигательный, коммуникативный и эмоциональный показатели личностного развития детей.

РОЛЬ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ У УЧАЩИХСЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Е.Л. Тинькова, Т.А. Немчинова
г. Ставрополь

В условиях экономической, идеологической и политической интеграции утверждаются и получают приоритетное значение общечеловеческие ценности, которые базируются на культурно-национальной основе. В связи с этим одной из важнейших задач воспитания учащейся молодежи является развитие национального самосознания, формирование ценностного отношения к своим историческим корням, менталитету, культуре, традициям, родному языку, которая достигается через организацию туристско-краеведческой работы в учреждениях, обеспечивающих получение среднего специального и профессионально-технического образования.

Туристско-краеведческая деятельность – важная форма обучения, воспитания, профессиональной ориентации, социальной адаптации и оздоровления учащихся, разумного использования их свободного времени.

С целью активизации туристско-краеведческой работы в учебно-воспитательных учреждениях используются следующие формы работы.

Каждая территория имеет природные особенности, специфические черты истории и культуры, составляющие тот феномен, который формирует в человеке интерес и привязанность к родному краю, его патриотические чувства, историческое сознание, социальную активность. Помочь лучше

узнать свой край, глубже понять особенности его природы, истории и культуры, их взаимосвязь с природой, историей и культурой страны, мира, принять участие в созидательной деятельности, развить свои собственные способности стало основой в разработанной на кафедре биологии и экологии программы «Неделя туризма и краеведения».

Организация туристско-краеведческой недели базируется на двух принципиальных положениях: добровольности участия и использования средств туризма и краеведения в деятельности коллективов студенческих групп.

Программа «Неделя туризма и краеведения» намечает основные направления, тематику и ориентиры краеведческого поиска. Ведущая задача программы – создание оптимальных возможностей для творческого развития студентов, их гражданского становления, удовлетворения их запросов, формирования профессиональных интересов в процессе туристско-краеведческой деятельности.

При разработке программы проведения «Недели туризма и краеведения» нами учитывались основные направления воспитательной работы: – гражданско-патриотическое;

- семейное;
- здоровый образ жизни;
- экологическое.

Важным направлением в организации туристско-краеведческой работы является гражданско-патриотическое, которое способствует формированию у учащихся положительного отношения к своему Отечеству, всестороннему изучению родного края. Целью данного направления является воспитание гражданина-патриота, человека-хозяина своей Земли, личности, способной к созидательному труду.

Туристско-краеведческая работа основывается на поисковой деятельности, которая содействует обогащению духовного наследия учащихся, развитию гуманных принципов, воспитанию гражданственности и патриотизма.

На современном этапе развития образования гуманизация воспитания предусматривает обращение к личности студента с целью научить его жить, развиваться, утверждаться среди людей. Как известно, все это происходит в первую очередь в семье. Именно семья выступает в роли воспитательного института, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни. В семье закладываются нравственные ценности человека, формируются нормы поведения, положительное отношение к таким человеческим качествам как любовь, взаимопонимание, ответственность, порядочность. В организации туристско-краеведческой работы семейное воспитание играет не маловажное значение, поскольку семья является основой жизнедеятельности народа-этноса.

Туристско-краеведческая работа является неотъемлемой частью деятельности по формированию здорового образа жизни подрастающего поколения, является актуальной проблемой. Здоровье – это самое главное богатство в жизни человека, которое отражает физическое, психическое и социальное благополучие. Здоровый и духовно развитый человек счастлив, ибо он отлично себя чувствует, способен получать мо-

ральное удовлетворение во всех сферах общественной деятельности. Укрепление физического здоровья осуществляется путем вовлечения студентов в различные виды спорта и туризма.

Участвуя в туристических мероприятиях, студенты восстанавливают свои силы, укрепляют свое физическое и психическое здоровье. Мы живем в экологически неблагоприятной обстановке, обусловленной действием вредных для организма веществ (промышленные и автомобильные газы, ядохимикаты, удобрения, пищевые добавки). Предупреждая о возможных последствиях расширяющегося вторжения человека в природу, еще полвека назад академик В.И.Вернадский писал: «Человек становится геологической силой, способной изменить лик Земли». Именно поэтому сейчас стоит очень остро проблема «Окружающая среда и здоровье человека». Но прежде чем заботиться о своем здоровье, необходимо, прежде всего, позаботиться об окружающей среде. Экологическое воспитание включает формирование у студентов сознательного отношения к окружающей природной среде с целью охраны и рационального использования природных ресурсов.

Экскурсии, однодневные походы, практические работы могут выполняться в условиях города. Важно, чтобы при познавательной деятельности студенты усвоили, что, соприкасаясь с миром природы, надо осторожно, бережно подходить ко всем ее богатствам, что турист-краевед – это, прежде всего, друг природы, который может оказать правильную, научно обоснованную помощь.

Важным моментом воспитательной работы в туристской группе является самоуправление. Между участниками похода распределяются обязанности и поручения с учетом подготовки, способностей и интересов каждого студента. Это могут быть:

- ответственный за маршрут (подбор литературы, подготовка материала о районе похода, составление графика похода);
- командир группы (основной помощник руководителя);
- ответственный за снаряжение (вопросы обеспечения и охраны снаряжения туристской группы);
- ответственный за питание (подготовка перечня продуктов, распределение по рюкзакам, составление меню и т.д.);
- санитар (контроль за выполнение санитарно-гигиенических норм);
- фотограф (изготовление фотографий и оформление фотогазеты).

Самоуправление может быть эффективным при умелой его организации. Руководитель туристской группы должен быть советчиком, контролером, но, прежде всего грамотным педагогом.

Заключительным этапом работы по программе «Неделя туризма и краеведения» является подведение итогов, которые могут быть представлены в виде отчетов, написании летописей, фотоколлажей.

Использование в системе естественно-научного образования подобных мероприятий служит серьезным стимулом не только для расширения кругозора студентов, но и повышает у них мотивацию к исследовательской деятельности и самостоятельной работы.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ ЖЕНЩИН В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ К УПОТРЕБЛЕНИЮ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ

Е.Л. Тинькова, М.А. Носенко

г. Ставрополь

Специалисты считают наркоманию заболеванием, относящимся к группе так называемых аддиктивных болезней, или болезней зависимости. Поскольку зависимость у наркомана проявляется от природных и химических синтезированных веществ – наркотиков, то наркоманию (наряду с некоторыми другими видами зависимости, например алкоголизмом) еще называют химической зависимостью. Ведущим симптомом болезни является влечение к наркотику. Это влечение по своей интенсивности, всеохватности сопоставимо с другими жизненно важными влечениями к наркотику. Для утоления этого влечения, добычи средств на покупку вещества наркоманы, как мужчины, так и женщины, не останавливаются ни перед чем. Особенно опасны больные, злоупотребляющие опийными препаратами и стимуляторами, интеллектуальный дефект которых менее выражен, чем у тех, кто принимает седативные средства. Состояние влечения обостряет их психические возможности, они начинают лучше соображать, концентрироваться, проявляют изобретательность, убедительно лгут. Но нередко к своей цели идут напролом, что зависит от силы влечения и способности к самообладанию. Влечение у наркоманов практически постоянно, оставляя его лишь на короткое время высоты опьянения. И, следовательно, наркоман постоянно криминогенен. Даже находясь в опьянении, он озабочен добыванием денег, не пропускает возможность украсть, отнять, смошенничать [1,2].

Существенными факторами, формирующими специфическую «личностную predisposition» подростка-девушки к потреблению наркотических средств, являются аномальные особенности характера несовершеннолетних – акцентуации и в большей степени психопатии черт характера, свойственных эпилептоидному, неустойчивому, шизоидному и истероидному типам. Подростки с вышеуказанными типами характера при определенных обстоятельствах более предрасположены к наркотизации. Несовершеннолетним девушкам с неустойчивым типом акцентуации характера присущ гедонизм – неудержимая тяга к удовольствиям и наслаждениям. Неустойчивые подростки рано знакомятся с соблазнами улицы, наркотическими средствами. Каких-либо сомнений, нерешительности при начале наркотизации не испытывают.

Женская наркомания опосредованно связана с тунеядством и, как правило, сопровождается проституцией. Общеизвестно, что женщина реже, чем мужчина, падает нравственно. Но если это происходит, то она падает быстрее и ниже. По мнению Ю.Э.Бадалянца, в нравственном

падении женщины главную роль играет мужчина, «но за то... сбита с пути одним, женщина может сбить затем легионы».

Значительная часть зарубежных работ связывает развитие женской наркомании с формированием психопатологии. В рамках этого направления существуют попытки связать наркоманию у женщин с чисто биологическими особенностями женского организма, наличием наркотиков в крови, патологическими суицидами и т.д. [1,2,3] Иную точку зрения представляют Chambers C., Inciardi J. И Siegel H., которые рассматривают женскую наркоманию как реакцию на стрессовые условия существования, приводят данные о том, что женщины чаще потребляют наркотики (опий) в целях снятия стресса, нежели мужчины [5,6].

Другое направление предложено в теории ролей. Авторы этого направления рассматривают женскую наркоманию как результат нарушения традиционных ролей женщин в обществе. Женщина, вступающая в социальную конкурентную борьбу с мужчиной, несет непосильную нагрузку. Дефицит времени не позволяет женщине эффективно выполнять свои традиционные роли, в связи с этим возникает ролевой конфликт, появляется чувство напряжения, отчаяния, одиночества, ее угнетают проблемы финансов, содержания детей. Это в конечном итоге часто даже у нормальной личности приводит к потреблению наркотиков – либо как стимулятора, либо как успокаивающего средства, дающего отдых от мучающих проблем [2,5].

Следующей точкой зрения, представленной в социологической и социально-психологической литературе, на социальную ситуацию развития наркомании является представление об искажении процесса социализации как причины возникновения наркомании у женщины. Основным фактором, толкающим к наркотикам, является дефектное развитие отношений, складывающихся в процессе усвоения социальных норм. Ученые указывают на различие в процессе социализации, усвоения гражданских и половых ролей у мужчин и женщин. Процесс социализации определяет склонность к риску, жизненный стиль, отношение к стрессу, установки по отношению к своему здоровью и субъективное отношение к медикаментам. Женщина более озабочена состоянием своего здоровья, менее склонна спокойно переживать жизненные неприятности, больше страдает от неудач, с большой готовностью потребляет наркотики из лекарственных средств, что повышает для нее вероятность стать наркоманкой. К тому же женщины чаще обращаются к психиатру и психоневрологу в поисках выхода из своего тяжелого психологического состояния. Группу риска составляют бедные молодые женщины, безработные с маленькими детьми на руках. За «поддержкой» они часто обращаются к алкоголю и наркотикам. Выделяют и случаи, когда наркомания является искажением собственно процесса социализации [2,3,4].

Вообще нельзя не отметить тот факт, что в наркологии причины наркомании традиционно рассматриваются в рамках патогенеза, то есть биологических механизмов возникновения и развития патологических про-

цессов, болезни. Они связываются с получением эйфоризирующего эффекта и наркоманическим синдромом, составляющими которого являются синдром измененной реактивности, синдром психической зависимости и синдром физической зависимости.

По данным краевого клинического наркологического диспансера, на 01 января 2010 года общее количество лиц, состоящих на учете в связи с немедицинским употреблением наркотических и токсических психотропных веществ составило 8621 человек, что в расчете на 100 тыс. населения составляет 318,4 человека, что на 4,7% больше, чем в 2008 году (304,0 чел.).

По данным ФСКН РФ по СК за 2009 г. на учет состоят 1093 женщины, из них 837 женщин с диагнозом «Наркомания», 10 – с диагнозом «Токсикомания», 202 – с диагнозом «Пагубное употребление наркотических веществ», 44 женщины с диагнозом «Пагубное употребление токсических веществ». Следует отметить, что количество женщин, взятых на учет в наркологических учреждениях края, увеличилось по сравнению с данными 2008 года (рис. 1).



Рис.1. Количество женщин, злоупотребляющих ПАВ в Ставропольском крае

Наибольшее количество женщин больных наркоманией, токсикоманией и употребляющих наркотики поставлено на учет в городах: Ставрополе – 206 женщин, Невинномысске – 221 женщина, в Пятигорске – 103 женщины и в районах края: Минераловодском – 80 женщин, Предгорном – 78 женщин, Георгиевском – 47 женщин (рис. 2).

В сравнении с 2008 годом данные о количестве женщин, состоящих на учете в наркологических учреждениях края существенно возросли.

Соответственно росту числа женщин, злоупотребляющих наркотическими и токсическими веществами в Ставропольском крае за 2009 год выросло число женщин, совершивших преступления, связанные с незаконным оборотом наркотических средств. Так, в 2008 г. число жен-

щин, совершивших преступления составило 100 человек, а в 2009 г. – уже 142 человека.

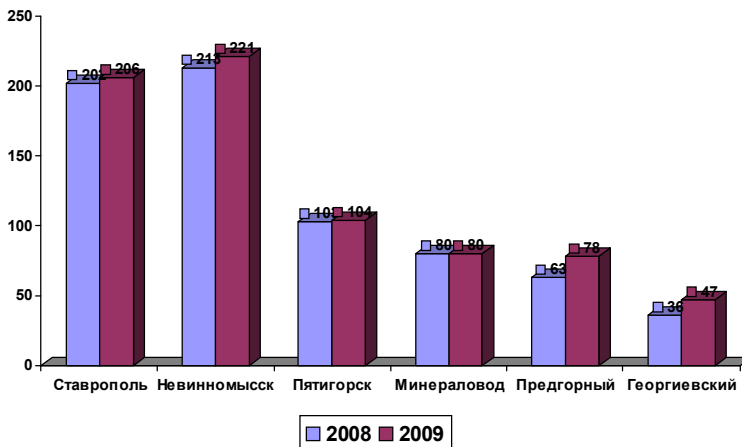


Рис. 2. Динамика численности женщин, злоупотребляющих ПАВ за 2008-2009г.г.

В соответствии с анализом статистического материала и научных данных в своих исследованиях основной упор мы сделали на изучении психофизиологических основ патологических процессов, лежащих в основе потребления ПАВ и психофизиологических механизмов предрасположенности к употреблению ПАВ. При обилии теоретических и практических работ, выполненных в данном направлении, бросается в глаза явный дефицит психофизиологических исследований, касающихся вопросов предрасположенности женщин к употреблению ПАВ. Между тем, формирование навыков отказа является основной целью профилактической работы в данной области.

Психологические исследования, проведенные нами, были направлены на изучение аффективной сферы девушек и женщин 18 – 25 лет, характера изменения личности в процессе коррекции с помощью психофизиологического оборудования, выявление преморбидных особенностей личности, обуславливающих склонность к употреблению ПАВ.

Для проведения лабораторных исследований нами были созданы две группы – экспериментальная и контрольная по 15 человек в каждой. В состав обеих групп вошли девушки и женщины от 18 до 25 лет, различного социального статуса, уровня физического здоровья и наличия вредных привычек. На констатирующем этапе в обеих группах были проведены исследования функционального состояния ЦНС и ВНС, уровня стрессорного напряжения, отношения испытуемых к ПАВ., результаты которых представлены в таблице 1.

Таблица 1.
Отношение к ПАВ женщин на констатирующем этапе эксперимента

группа	Отношение к ПАВ		
	негативное	положительное	нейтральное
Экспериментальная n=15	6	5	4
Контрольная n=15	8	4	3

Анализ полученных результатов позволил установить у испытуемых зависимость между уровнем стрессоустойчивости и отношением к употреблению ПАВ. Так девушки и женщины с выраженным уровнем стрессорного напряжения, плохим и удовлетворительным состоянием ЦНС и ВНС показали положительное и нейтральное отношение к употреблению ПАВ. В тоже время девушки и женщины с хорошим и очень хорошим состоянием ЦНС и ВНС в своем большинстве показали негативное отношение к употреблению ПАВ.

На формирующем этапе в экспериментальной группе проводилась коррекция психофизиологического состояния испытуемых с помощью БОС-терапии (биологическая обратная связь) возможно регистрировать тончайшие изменения физиологических процессов и научиться сознательно управлять ими и справляться со стрессовыми ситуациями, избавляться от зависимостей.

На контрольном этапе эксперимента нами были повторно проведены исследования функционального состояния ЦНС и ВНС, уровня стрессорного напряжения, отношения испытуемых к ПАВ (таблица 2).

Таблица 2.
Отношение к ПАВ женщин на контрольном этапе эксперимента

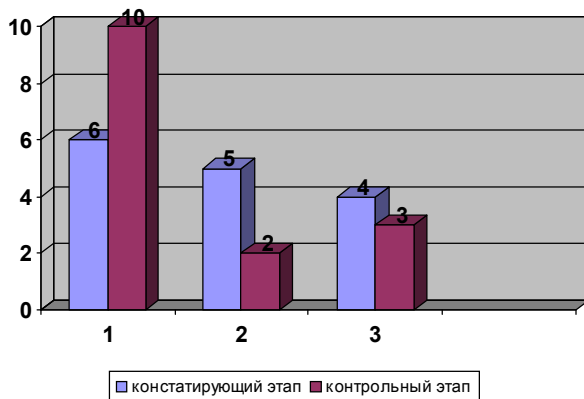
группа	Отношение к ПАВ		
	негативное	положительное	нейтральное
Экспериментальная n=15	10	2	3
Контрольная n=15	8	4	3

Сравнение функционального состояния ЦНС в экспериментальной группе в конце эксперимента с данными констатирующего этапа показало положительную динамику.

Полученные данные указывают на формирование у испытуемых первой группы стрессоустойчивости, снижения уровня возбудимости ЦНС и повышения адаптационных способностей. Вместе с тем в контрольной группе при сравнении данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента наблюдалась иная динамика.

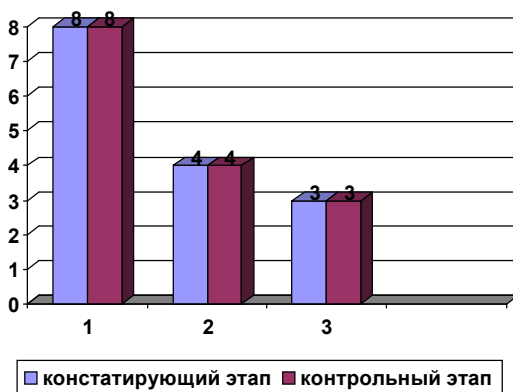
В контрольной группе состояние стресса при контрольной диагностике практически изменилось в сторону ухудшения психофизиологического состояния и отмечено усиление подверженности стрессу.

Анализ повторного анкетирования об отношении респондентов к зависимостям от ПАВ. Получены также различные результаты в контрольной и экспериментальной группах (рис. 3,4).



1- негативное отношение к ПАВ, 2- положительное отношение к ПАВ, 3 – нейтральное отношение к ПАВ

Рис.3. Динамика изменения отношения к ПАВ в экспериментальной группе



1- негативное отношение к ПАВ, 2- положительное отношение к ПАВ, 3 – нейтральное отношение к ПАВ

Рис.4. Динамика изменения отношения к ПАВ в контрольной группе

Таким образом, на основании проведенных исследований нами сделаны выводы о положительном влиянии на психофизиологическое состояние девушек и женщин применение БОС-терапии.

Список литературы

1. Антонян, Ю.М. Преступность среди женщин. – М., 1992. – 172 с.
2. Бадалянц Э.Ю. Криминологические и правовые проблемы социальной реабилитации осужденных женщин, признанных хроническими алкоголиками: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Рязань, 1993. – 86 с.
3. Сирота, Н.А. Теоретические, методологические и практические основы альтернативной употреблению наркотиков активности несовершеннолетних и молодежи/ Н.А.Сирота, В.М. Ялтонский.- М., 2004.- 56 с.
4. Циркин, В.И. Физиологические основы психической деятельности и поведения человека / В.И. Циркин, С.И. Трухина. – Н. Новгород, 2001
5. Chambers C.D., Inciardi J.A., Siegel H.A. Chemical coping auport on eegal drug use in the US Spectrum publications. 2005.
6. Christenson S.S. и Snanson A.Q., Women and drug use: Journal of Psychodelic Drugs. 1999. 6 (4). P. 371 – 413.

РАЗДЕЛ 7.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕНЕДЖМЕНТА ОРГАНИЗАЦИИ И ИННОВАТИКИ В ЭКОНОМИКЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

М.А.Бровкина, Л.Н. Авдеева

г. Ставрополь

Современная образовательная ситуация диктует новые подходы в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов (управление персоналом), поэтому особую значимость приобретает формирование нового управленческого аппарата для современного образовательного учреждения. Поэтому данная статья посвящена переходу бюджетных образовательных учреждений в автономные.

Закон РФ “Об образовании” предполагает многообразие организационно-правовых форм образовательных организаций.

Президентом РФ 3 ноября 2006 г. был подписан Федеральный закон № 174-ФЗ “Об автономных учреждениях”. Он предусматривает возможность создания нового типа учреждений – автономных учреждений, которые по своему статусу весьма существенно отличаются от классического учреждения, которое ранее было предусмотрено законодательством [1].

Ранее учреждения делились в зависимости от собственника их имущества – они могли быть частными, государственными, муниципальными. Теперь же появляется новое деление: государственные и муниципальные учреждения могут быть либо бюджетными, либо автономными. При этом основы статуса бюджетных и частных учреждений сходны, и данные виды учреждений являются классическим вариантом учреждения. Автономное же учреждение существенно отличается и от частных, и от бюджетных учреждений.

И у бюджетного, и у автономного образовательных учреждений основной деятельностью будет признана реализация соответствующих образовательных программ. Механизм ее финансирования для бюджетного учреждения сложился и сравнительно ясен: учредитель финансирует из бюджета деятельность учреждения из расчета установленных нормативов на обучающегося в соответствии с утвержденной им сметой доходов и расходов. Учреждение получает выделяемые ему по смете денежные средства в соответствии с процедурой, установленной бюджетным законодательством, т. е. путем регулярных ассигнований, поступающих на лицевой счет учреждения в казначействе.

Наибольшие опасения вызваны тем, что учредители не будут финансировать деятельность автономных учреждений, и тем придется зарабатывать самим, т. е. образование станет коммерческим, платным для родителей, а оплатить образование смогут не все, следовательно, нарушаются конституционные права граждан. В законе данный вопрос решается следующим образом.

Учредитель устанавливает задания для автономного учреждения в соответствии с предусмотренной его уставом основной деятельностью. Автономное учреждение осуществляет в соответствии с заданиями учредителя и обязательствами перед страховщиком по обязательному социальному страхованию деятельность, связанную с выполнением работ, оказанием услуг, частично за плату или бесплатно.

В БК РФ сделано общее указание на то, что автономные учреждения уже не являются более бюджетными учреждениями. Следовательно, на них более не распространяются требования бюджетного законодательства о порядке расходования средств, находящихся в самостоятельном распоряжении, о необходимости расходовать их строго по статьям сметы доходов и расходов, о сложной и длительной процедуре выделения средств по сметному финансированию. Казначейство не контролирует более распоряжение данными средствами. Таким образом, бюджетное законодательство практически не ограничивает автономные учреждения в распоряжении внебюджетными доходами.

Автономное учреждение в установленном порядке вправе открывать счета в кредитных организациях. И в этом его большой плюс, поскольку бюджетные учреждения могут иметь лишь лицевые счета в казначействе.

Автономное учреждение будет вынуждено ежегодно проводить обязательный аудит. Это может серьезно увеличить временные и организационные затраты на улучшение качества ведения бухгалтерского учета, поскольку, к сожалению, в настоящий момент во многих учреждениях он ведется с погрешностями, неточностями. Конечно же, независимый аудитор не вправе “пропустить” недостатки [2].

Таким образом, в отличие от бюджетного учреждения, возможности любых лиц получать информацию о деятельности автономного учреждения куда существеннее.

Нововведением стали правила, установленные для автономного учреждения при заключении крупных сделок (т. е. при оформлении любых договоров имущественного характера), а также сделок (договоров), в которых имеется заинтересованность.

Руководитель автономного учреждения уже не вправе самостоятельно заключать все сделки от имени учреждения. Если совершается крупная сделка или сделка с заинтересованностью, то должен соблюдаться установленный порядок.

Автономное учреждение может быть создано путем его учреждения или путем изменения типа существующего государственного или муниципального учреждения. При этом решение о создании автономного учреждения путем изменения типа существующего государственного

или муниципального учреждения принимается по инициативе либо с согласия государственного или муниципального учреждения, если такое решение не повлечет за собой нарушения конституционных прав граждан, в т. ч. права на получение бесплатного образования [2].

Таким образом, учреждение может решить для себя, выгодно ли ему становиться автономным, и либо инициировать этот процесс (обратиться в государственный или муниципальный орган, в ведении которого оно находится), либо отказать в согласии на изменение типа (а в случае принудительного изменения – обжаловать действия учредителя в суд).

При этом далеко не все образовательные учреждения смогут стать автономными – Правительством РФ, высшим исполнительным органом государственной власти субъекта РФ или местной администрацией муниципального образования могут определяться перечни государственных или муниципальных учреждений, тип которых не подлежит изменению. Предположительно, невозможен переход в автономные учреждения образовательных учреждений для детей-сирот, общеобразовательных школ-интернатов, специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого и открытого типа для детей и подростков с отклонениями в психике, специальных коррекционных образовательных учреждений для воспитанников с отклонениями в развитии, образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, малокомплектных сельских школ и т.п. [5]

Сам по себе Федеральный Закон «Об автономных учреждениях» не может служить основанием для беспокойства, если он будет реализовываться без злоупотреблений. Более того, он даст возможность тем учреждениям, которые имеют существенные источники внебюджетных доходов, действовать более свободно, что может привести к дальнейшему росту их благосостояния, следовательно, и к лучшему финансовому обеспечению образовательной деятельности в РФ за счет внебюджетных источников (хотя бы в лице этих учреждений). Финансовая самостоятельность учреждений может катализировать процесс инвестирования средств в образование, процесс привлечения населения к финансированию образования [3].

Но даже если учреждение имеет твердую уверенность в своей конкурентоспособности, желание модернизировать образовательный процесс, выйти на рынок образовательных услуг, побороться за бюджетные и внебюджетные средства, имеет навыки поиска дополнительных финансовых источников, сложившуюся практику получения существенных внебюджетных доходов, готово взять на себя риски самостоятельной деятельности, и потому для него форма автономного учреждения выгодна, все же имеет смысл немного повременить с переходом. В процессе столь масштабной реформы неизбежны некоторые шероховатости, которые будут устраняться при их обнаружении. Обнаружат их именно первые автономные учреждения, которые и станут своего рода испытательным полигоном для отработки новых форм финансирования и реализации прав по распоряжению имуществом.

Не случайно законодатель предусмотрел возможность обратного перехода из автономного учреждения в бюджетное в таком же порядке.

Понятна озабоченность по поводу появления Закона, если речь идет об учреждении, не способном обеспечить качественную подготовку обучающихся. При финансировании государственного или муниципального заказа на оказание образовательных услуг населению вероятно конкуренция между различными образовательными учреждениями, особенно в крупных городах. Бюджетные средства будут сосредоточиваться в наиболее эффективных современных учреждениях, внедряющих инновационные технологии, что может привести к реструктуризации сети образовательных учреждений и ликвидации наиболее слабых ее элементов.

Список литературы

1. Федеральный закон от 03.11.2006 № 174-ФЗ “Об автономных учреждениях”.
2. Абанкина И.В., Абанкина Т.В., Белов Н.В., Осовецкая Н.Я., Рудник Б.Л. Бюджетное финансирование образования: Информационный бюллетень. М.: ГУ-ВШЭ, 2005.
3. Абанкина И.В., Абанкина Т.В., Вавилов А.И., Осовецкая Н.Я. Экономика школы: модели финансирования, автономия, развитие сети. – М.: Сентябрь, 2008.
4. Государственные учреждения. Деятельность, приносящая доход в условиях нового бюджетного законодательства. – М.: ЗАО «МЦФЭР», 2008.
5. Завгородняя А.В. и др. Экономика и финансы образования. – М.: НФПК, 2005.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ЭКОНОМИКЕ

***В.С. Германова, А.С. Карибджанян
г. Ставрополь***

Стремление субъектов хозяйствования к экономическому развитию всегда наталкивается на необходимость решения инновационных задач. И очевидно, что в ближайшей и долгосрочной перспективе максимизация именно инновационного фактора станет решающим условием стойкого развития экономической политики предприятий. Но, несмотря на довольно высокий уровень науки, наличие значительного количества специалистов с высшим образованием на предприятии, запас нереализованных изобретений, в России наблюдается существенный инновационный кризис в образовательной сфере. Такое состояние учреждений нуждается в решении проблем активизации инновационной деятельности. Поручительством этого могут стать научно обоснованные и разработанные вопросы относительно возможности организаций к инновационной деятельности, наличия в них необходимых первоочередных предпосылок. Следует отметить, что главное внимание может отводиться

их изучению как генератора новаторских процессов. Для того, чтобы организация считалась сориентированной на инновационную деятельность, она должна отвечать ряду критериев инновационности. Комплексной характеристикой возможности учреждения к инновационной деятельности есть его инновационный потенциал. Это понятие есть концептуальным отображением феномену инноваций. Во многих исследованиях авторы концентрируют свои усилия на изучении отдельных сторон инновационного потенциала организации.[1, с. 97]

Содержание инновационной деятельности, ее характерные черты и особенности находят отражение в таком понятии, как понятие инновации.

Инновация (нововведение) – это конечный результат творческой деятельности, получивший воплощение в виде новой или усовершенствованной продукции, реализуемой на рынке, либо нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности.

Другими словами, инновация – это результат реализации новых идей и знаний с целью их практического использования для удовлетворения определенных запросов потребителей.

Это значит, что если, например, разработана новая идея, но ее не используют ни в одной отрасли или сфере и на рынке она не может найти потребителя, то эта новая идея не является инновацией.

Отсюда следует, что основными свойствами (критериями) инновации являются:

- научно-техническая новизна;
- практическая воплощенность (промышленная применимость), т. е. использование, например, в промышленности, сельском хозяйстве, здравоохранении, образовании или других областях деятельности;
- коммерческая реализуемость, что означает способность удовлетворять определенные запросы потребителей.

Таким образом, только реализованные в новой продукции или процессах новые идеи называются инновациями[2,с. 123].

Понятие «инновация» тесно связано с понятием «инновационный процесс». Инновационный процесс – процесс создания и распространения нововведений (инноваций).

В общем виде схема инновационного процесса может быть представлена следующим образом (таблица 1). Первый компонент инновационного процесса – новации, т. е. новые идеи, знания, – это результат законченных научных исследований (фундаментальных и прикладных), опытно-конструкторских разработок, иные научно-технические результаты. Вторым компонентом инновационного процесса является внедрение, введение новаций в практическую деятельность, т. е. нововведение, или инновация[3, с.148].

Третьим компонентом инновационного процесса является диффузия инноваций – распространение уже однажды освоенной, реализованной инновации, т. е. применение инновационных продуктов, услуг или технологий в новых местах и условиях.

Таблица 1

Основные компоненты инновационного процесса

Новация — новая идея, новое знание	Результат законченных научных исследований (фундаментальных и прикладных), опытно-конструкторских разработок, иные научно-технические достижения. Новые идеи могут иметь форму открытий, рационализаторских предложений, понятий, методик, инструкций и т. д.
Нововведение = Инновация (от англ. innovation — введение нового)	Результат внедрения нового знания, его реализации в новой или усовершенствованной продукции, реализуемой на рынке, либо в новом или усовершенствованном технологическом процессе, используемом в практической деятельности.
Диффузия инновации	Процесс распространения уже однажды освоенной, реализованной инновации, т. е. применение инновационных продуктов, услуг, технологий в новых местах и условиях. Форма и скорость этого процесса зависят от структуры и мощности коммуникационных каналов, способности хозяйствующих субъектов быстро реагировать на нововведения.

Другой существенной движущей силой инновационных процессов во многих странах является государственное регулирование. Правительственная политика, законодательство могут значительно активизировать инновационные процессы, стимулировать организации различных форм собственности в различных отраслях и сферах вкладывать средства в разработку инновационных продуктов, услуг и технологий.

Можно отметить еще одну, по мнению некоторых специалистов, немаловажную причину, движущую силу инновационных процессов — это такие фундаментальные характеристики человеческой натуры, как любопытство и лень.

Анализ понятия инновационного процесса и его основных компонент позволяет понять сущность инновационного менеджмента.

Инновационный менеджмент представляет собой совокупность принципов и методов, инструментов управления инновационными процессами. Другими словами, инновационный менеджмент представляет собой одну из разновидностей функционального менеджмента, непосредственным объектом которого выступают инновационные процессы во всем их разнообразии.

Деятельность по организации и осуществлению инновационного процесса называется инновационной деятельностью. Следовательно, инновационная деятельность — это использование результатов законченных научных исследований, опытно-конструкторских разработок либо иных научно-технических достижений для создания нового или усо-

вершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности, их распространение, а также связанные с этим дополнительные научные исследования, разработки и опытно-конструкторские работы. Иначе говоря, инновационная деятельность представляет собой взаимосвязанную совокупность видов работ по созданию и распространению инноваций.

Основными видами инновационной деятельности являются научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы (НИОКР), технологические работы, подготовка производства и проведение промышленных испытаний; приобретение патентов, лицензий и ноу-хау; инвестиционная деятельность, необходимая для реализации инновационных проектов; сертификация и стандартизация инновационных продуктов и изделий, необходимых для их изготовления; маркетинг и организация рынков сбыта инновационной продукции; подготовка и переподготовка кадров для инновационной деятельности и др.

Основными элементами структуры инновационной деятельности являются инновационные проекты и программы и выполняющие их организации.

В качестве важнейшей подсистемы в структуре инновационной деятельности выделяется инновационная инфраструктура – подсистема, которая направлена на содействие и поддержку инновационной деятельности.

Субъектами инновационной деятельности являются организации и лица, которые ее осуществляют и развивают, т. е. организуют, ведут, поддерживают, стимулируют инновационную деятельность.

Субъектам инновационной деятельности для ее осуществления необходимы различные ресурсы. С целью обобщающей характеристики ресурсов, которые организация, отрасль, регион, государство могут привлечь в ходе осуществления инновационной деятельности, используется понятие инновационного потенциала. Таким образом, инновационный потенциал (государства, региона, отрасли, организации) – это совокупность различных видов ресурсов, включая материальные, финансовые, интеллектуальные, научно-технические и иные, используемые для осуществления инновационной деятельности. [4, с.67]

Инновационная деятельность составляет органическую часть маркетинговой деятельности организации, в особенности это относится к организациям, занятым производством наукоемкой продукции. Здесь наблюдается особенно тесное взаимодействие инженерно-технических подразделений с подразделением маркетинга. Эти подразделения становятся трансформаторами идей и конкретных предложений, исходящих от потребителей, так как они принимают активное участие в разработке программ маркетинга по продукту.

Главное в инновационной политике организации – формулирование основной цели разработки инновации, определение срока ее проведения, оценка результатов в виде конкретных практических целей, сокращение сроков внедрения новой продукции.

Основными целями инновации являются минимизация себестоимости продукции и повышение качества технологических, организационных и кадровых решений. Поэтому создание необходимых и достаточных условий для рациональной организации менеджмента инноваций в промышленных организациях позволит повысить конкурентоспособность выпускаемой продукции.

Цели инновации можно свести к следующим:

- поиск нового технического решения – создание изобретения;
- проведение научных исследований и технологических разработок;
- технологическая подготовка серийного производства новой продукции;
- закрепление продукции на новых рынках путем постоянного совершенствования технологии, повышение конкурентоспособности.

Таким образом, четкая политика в области разработки инновации задает направление сбору информации и выработке предложений, что приводит к настойчивому поиску возможностей и создает мотивацию для групп разработчиков.

Список литературы

1. Артеменко, В. Г. Инновационный менеджмент. [Текст] / В.Г. Артеменко. – М.: ДИС, 2009.- 320с
2. Ермолович, Л. Л. Анализ инновационной деятельности предприятия. [Текст] / Л.Л. Ермолович.– М.: «Дело» Сервис, 2007.- 236с.
3. Курс инновационного менеджмента [Текст] / Под ред. М. И. Боканова. – М.: Финансы и статистика, 2006. – 239с.
4. Панков, Д. А. Современные методы инновационного менеджмента. [Текст]/ Д.А. Панков. – Мн.: Профит, 2005.- 92с.

УПРАВЛЕНИЕ ИМИДЖЕМ ФИРМЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

***В.Н. Морозова, С.А. Абидова, Р.И. Мирошниченко
г. Ставрополь***

В период плановой экономики предприятия находились под полной опекой государства, которое обеспечивало их государственным заказом. Однако, несмотря на это, деловой имидж государственных предприятий имел место, только он не являлся методом продвижения товара (услуги) на рынок, поддержания рыночной ниши и повышения аутентичности фирмы. Единственным элементом делового имиджа выступал бизнес-имидж (в рамках направления о финансово-экономических показателях предприятия), а именно показатели невыполнения или перевыполнения плана (социалистические соревнования в отрасли), рациональность использования ресурсов с целью получения максимального народнохозяйственного эффекта.

В период перехода к рыночной экономике российский рынок еще не имел полноценной инфраструктуры, не работал в полную меру механизм конкуренции; рынок капитала и рынок труда – неотъемлемые час-

ти рыночной системы – были очень слабо представлены в посткоммунистической экономике страны, а те экономические агенты, которые в той или иной степени уже стали руководствоваться рыночными критериями, были слишком зависимы от государства.

Таким образом, в период приватизационных процессов и появления частного капитала зарождается понятие делового имиджа как метода позиционирования себя на рынке, повышения собственной значимости, обеспечивающей выживание как за счет организации своего бизнеса, так и за счет помощи государства.

По мере создания многоукладной конкурентной рыночной экономики, превращения частной собственности в преобладающую форму собственности, завоевания российского рынка зарубежными фирмами и ее товарами (услугами), а также постоянного роста конкуренции внутри страны деловой имидж приобретает новую сущность и новые функции:

- экономические (увеличение прибыли предприятий; постоянный рост капитализации активов; достижение социального согласия на макро- и микроуровнях);
- социально-психологические (повышение престижа фирмы, эффективности рекламы и различных мероприятий по продвижению товара, конкурентоспособности; усиление мотивации труда).

Современный этап развития российского бизнеса характеризуется жесточайшей конкуренцией не между отечественными и иностранными фирмами и их товарами (услугами), а конкуренцией их деловых имиджей. В этой связи возникает необходимость использования в конкурентной борьбе каждого их элементов имиджа и доведения их до максимальной эффективности.

Устойчивое развитие фирмы на современном этапе обусловлено адекватными внутренними изменениями всех подсистем хозяйствующего субъекта, в том числе формальными или реальными изменениями процесса создания и использования делового имиджа. Формальные изменения предполагают заимствование сложившихся в других странах методов и инструментов управления деловым имиджем. Реальные изменения основываются на коррекции существующего (текущего) делового имиджа фирмы в соответствии:

- с основными направлениями трансформации внешней среды (как национального уклада, так и зарубежного экономического сообщества);
- с меняющимися требованиями со стороны различных групп корпоративной аудитории (потребителей, сотрудников, акционеров, контрагентов, регулирующих органов, отраслевых ассоциаций, профессиональных объединений, местной общественности и т.д.).

В отличие от формальных, реальные изменения включают изменения самой структуры делового имиджа согласно российской специфике и в последствии ее адаптации в мировом сообществе. Другими словами, с точки зрения антиглобалистов, модель делового имиджа должна иметь национальные черты, а не «подстраиваться» под модели западноевропейского образца.

Представленная трактовка эволюционных трансформаций делового имиджа фирмы воплощает возможность отражения особенностей внешней сущности делового имиджа наряду со спецификой форм и способов компоновки как в разрезе этапов развития российской экономики и общества, так и направлений интеграции в мировую систему хозяйствования.

Таким образом, *внешняя сущность национальной модели делового имиджа фирмы* выражается в представлении о последней как о добросовестном деловом партнере, выпускающем качественную продукцию (услуги), чья деятельность основана на использовании социально-корпоративных технологий (охрана окружающей среды, социальная защита своих сотрудников и населения регионов базирования, управление и развитие интеллектуального капитала) на основе сочетания мирового опыта, собственных условий и традиций России [9].

Однако в российских условиях оценка делового имиджа усложняется по ряду причин, вызванных как внешними факторами, так и особенностями российского менталитета.

1. Количественные методы оценки не всегда учитывают различия между совокупностью имиджа, сложившейся у разных групп корпоративной аудитории; кроме того, они не позволяют по итогам оценки разработать детализированную стратегию улучшения делового имиджа.

2. Управленцы, менеджеры среднего звена, а также рядовые работники в большинстве случаев не знают, как оценивать деловой имидж. Часто деловой имидж оценивают по неподходящей методике или по отдельным выборочным показателям и характеристикам. В российской науке также не встречается комплексной методики оценки делового имиджа фирмы, на которую могли бы ориентироваться предприятия.

3. Внешняя российская среда (разрыв в уровне доходов населения, дифференциация потребителей по уровню доходов, социальная нетерпимость и т.д.) и внутренняя среда торговой организации (пренебрежительное отношение к покупателю-потребителю, ориентация на внешний вид покупателя и т.д.) не содействуют развитию у корпоративной аудитории желания сотрудничать с фирмой.

4. В процессе проведения опросов уровень ответной реакции практически всей корпоративной аудитории достаточно низкий.

5. Эксперты, рейтинговые агентства, консалтинговые компании, как правило, при оценке делового имиджа фирмы исключают часть его компонент по причине низкого уровня их значимости и, как следствие, использования.

Обобщая вышеперечисленное, при всей пользе обращения к зарубежному опыту, российскому бизнесу необходима собственная продуманная и адекватная долгосрочным целям развития система оценки делового имиджа предприятий.

Для целей экспресс-анализа делового имиджа фирмы и получения обобщенных данных о его текущем состоянии целесообразно использовать оценку внешнего, внутреннего и неосозанного имиджа. Результаты оценки внешнего имиджа свидетельствуют об уровне компетен-

ции предприятия, эффективности работы с различными группами корпоративной аудитории. Результаты оценки внутреннего имиджа показывают, насколько предприятию (его руководителю, топ-менеджерам, персоналу) удастся поддерживать имидж успешной и конкурентоспособной компании. Результаты оценки неосознанного имиджа выявляют степень установления эмоциональной связи с различными группами корпоративной аудитории.

Если предприятие стремится подойти профессионально к разработке делового имиджа и использовать его в качестве одного из главных конкурентных преимуществ, необходима оценка имиджа в разрезе его элементарных звеньев. Результаты этой оценки позволят предприятию получить детализированную картину о состоянии своего имиджа, а также использовать полученные результаты в качестве основы для последующего «встраивания» делового имиджа в стратегию развития.

Российским предприятиям свойственно забывать, что они имеют дело с различными группами корпоративной аудитории, и поэтому единого имиджа существовать не должно. Внимание компаний, как правило, сосредоточивается только на одной группе, чаще всего потребителей. Все остальные отодвигаются на второй план. Необходимо понять, что деловой имидж многообразен, так же как многообразны представления о нем различных групп корпоративной аудитории [2]. Чтобы достичь сбалансированного отношения к основным группам корпоративной аудитории, необходима оценка делового имиджа в разрезе категорий пользователей.

Поднимая вопрос об оценке делового имиджа фирмы с позиции внутреннего и внешнего рынка, необходимо отметить, что ее специфика состоит в том, что деловой имидж необходимо оценить, во-первых, самой фирмой со своей точки зрения с помощью отечественных подходов и, во-вторых, с позиции зарубежной корпоративной аудитории с помощью зарубежных методик.

Первый вид оценки используется, как правило, предприятиями, чья деятельность ограничивается внутренним рынком. Его целесообразно проводить силами самой фирмы или консультационными агентствами. Второй вид оценки применяется в том случае, если предприятие функционирует как на внешнем, так и на внутреннем рынке или же если часть уставного капитала принадлежит зарубежному собственнику. Его целесообразно проводить с помощью зарубежных экспертов. Результаты оценки имиджа предприятия, проведенной российскими и зарубежными специалистами, могут значительно отличаться в связи с тем, что на данный момент не существует единых мировых стандартов оценки делового имиджа фирмы. Кроме того, для каждой страны при оценке делового имиджа компании отдается особая приоритетность той или иной его составляющей.

Внутренняя сущность делового имиджа фирмы прямо увеличивает стоимость активов фирмы, во-первых, потому что в современных условиях сам является ее важнейшим рыночным активом и, во-вторых, потому что создает необходимые благоприятные условия функционирования своего

бизнеса, так как стабилизирует социально-политическую обстановку в стране и социально-экономические отношения внутри самой фирмы.

Анализ зарубежных и российских направлений экономической мысли в области сущности и структуры делового имиджа фирмы показал, что большинство подходов к изучению данной проблемы выражают функциональные характеристики делового имиджа, а также классифицируют последний с точки зрения различных групп корпоративной аудитории. Однако остается нераскрытой динамическая сторона, которая представляет адаптационно-развивающую функцию имиджа. Динамическая сторона здесь выражает цели делового имиджа, ориентированные на долгосрочную стратегию развития фирмы, его встроенность в стратегию развития как национального, так и мирового экономического пространства.

На основе анализа эволюции этапов трансформации общества, а также потребностей и предпочтений российского потребителя авторы пришли к выводу, что наибольшую добавленную стоимость в рамках делового имиджа приносят предпринятию его «раскрученные» бренды и социально ответственный бизнес. Именно эти элементарные звенья являются основополагающими в структуре делового имиджа современного российского предприятия и выражают его адаптационно-развивающую функцию.

В результате первых этапов рыночных преобразований в страну хлынул огромный поток импортируемых товаров в сопровождении разнообразных брендов. Однако здесь следует отметить, что импортируемые бренды не всегда учитывают специфику российского потребителя, которая в большинстве своем не зависит от пола, возраста и профессии потребителя и выражается в следующем:

- низкий уровень благосостояния, ориентирующий преимущественно на дешевые товары, распространяемые нецивилизованными способами продаж;
- несформированные потребности в широком ассортименте и выборе товаров;
- преобладание традиционных вкусов у потребителей в области товаров массового потребления;
- доминирование традиционных форм организации жизни, что делает непопулярными стиль питания и стиль потребления, пропагандируемые на отечественном рынке западными фирмами.

Выделенные особенности существуют и связаны не только с уровнем жизни большинства населения, но и с доминирующими ценностями, культурными особенностями населения различных регионов.

Таким образом, в процессе разработки брендинговой политики необходимо учитывать:

- национальные и региональные (внешнеэкономические, географические, демографические) особенности территорий базирования потребителей;
- ценностные ориентации потребителей, мотивации их поведения, непосредственно поведенческие, психографические признаки, обусловленные их социальным положением, уровнем материального благосостояния и культурного развития [7].

Именно эти факторы приводят к наивысшей степени вовлеченности в бренд одной из главных групп корпоративной аудитории – потребителей. Чем выше этот уровень вовлеченности, тем сильнее положение предприятия на рынке, тем выше его деловой имидж и его стоимость [6]. Однако нельзя забывать о том, что концепция брендинга и деловой имидж фирмы должны естественным образом гармонизировать между собой и опираться на стратегию развития.

На сегодняшний день мы имеем общественное явление – корпоративную социальную ответственность. Какие-то организации его выполняют хорошо, а какие-то уклоняются от этой ответственности. Тем или иным образом у российских предпринимателей сложилось мнение, как стоит это делать (нести корпоративные социальные обязательства). Через систему доведения этого общественного мнения до власти, через депутатов, через политические партии, через систему муниципалитетов, через общественные организации и т.п. должна выработаться консолидированная позиция общества по вопросам социальной ответственности.

Стимулами, которые позволят предприятиям начать деятельность по созданию единой системы социальной ответственности, выступают «социально-корпоративные технологии» [3] и «экономика участия» [1]. Именно эти инструменты управления человеческими ресурсами могут обеспечить формирование рыночной мотивации российских работников для сознательного растождествления наемных работников с прежними, устаревшими, хотя и ностальгически эмоционально все еще близкими, мотивациями. Важно помочь работникам распознать рациональные и перспективные для индивидуального освоения интересы и шансы, делающие конструктивный труд выгодным и социально ценным в новых рыночных условиях.

Таким образом, эффективное управление обозначенными элементарными звеньями делового имиджа, помимо повышения последнего, позволит:

- на макроэкономическом уровне: поднять благосостояние российского населения; сформировать положительный имидж России в мировой предпринимательской системе хозяйствования, способствующий упорочению конкурентных преимуществ российской экономики; улучшить условия доступа российской продукции на внешние рынки;

- на микроэкономическом уровне: повысить и ускорить процесс наращивания финансового потенциала предприятия (повышение объемов продаж, стоимости компании, стоимости акций); обеспечить аутентичность товара и фирмы; повысить лояльность представителей корпоративной аудитории;

- на наноуровне (уровне индивида): повысить уровень внутриличностного развития; социальную защищенность индивида (персонала предприятий, граждан региона их базирования).

Список литературы

1. Бобровский, М.В. Концепция экономики участия и уроки ее реализации в мировой экономике. [Текст] Межвузовский сборник моло-

дых ученых (по итогам работы межвузовского аспирантского семинара). – Волгоград: ВолгГТУ, 2001.

2. Даулинг, Г., Репутация фирмы: создание, управление и оценка эффективности [Текст]: Пер. с англ. – М., 2003.

3. Джинджолия, А. Ф. Управление социально-корпоративным и технологиями в предпринимательской системе хозяйствования. [Текст] Монография. – М.: Высшая школа, 2003.

4. Корпорация, социальная ответственность и местные власти. Модели эффективного сотрудничества. Сборник материалов по результатам исследования аспектов взаимоотношения корпораций, местных властей, а также системы межбюджетных отношений в РФ. Москва, 2003.

5. Крупное, Ю. Статья мировой державой. [Текст] – М.: «Яуза», 2003.

6. Кунде, Й. Корпоративная религия. Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2002.

7. Нелепое, А.Ю. Практика управления региональным брендом в маркетинговой стратегии предприятий пищевой промышленности. Препринт доклада. – Волгоград: ВолгГТУ, 2001.

8. Полунин, Ю., Шмаров, А. Нет в природе никакой репутации // Эксперт. –2002. –№7.

9. Решетникова, И.И. Деловой имидж фирмы. [Текст] – М.: Высшая школа, 2003.

10. Советский энциклопедический словарь. –М.: 1987.

11. Фомичева, Л. Продажа компаний и деловая репутация [Текст] // Директор. – 2002. –№ 32.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

*А.С. Попова, И.И. Токаренко
г. Ставрополь*

В современной России негативные процессы изменения представлений и ценностей, происходящих под влиянием трансформационных изменений, находят свое внешнее выражение, помимо снижения денежных доходов субъекта, также в феномене отчуждения, который, эксперты считают одной из самых серьезных угроз современной цивилизации. Отчуждение усугубляет негативные последствия дифференциации на рынках труда, снижает уровень гражданской активности населения, социальную эффективность деятельности учреждений образования [1, с.23].

По мнению большинства аналитиков, как представителей гуманитарных, так и технических наук, основной характеристикой мирового сообщества на рубеже XX и XXI в.в., является начало постиндустриальной эпохи. В более ранний период первые теоретические подходы к гуманитарным проблемам трансформирующегося общества, в том числе проблемы, связанные с экономическим образованием, можно просле-

доть от работы К.Поланьи «Великая трансформация», опубликованной в 1945 г. [2, с.144].

По мнению, ставшего впоследствии лауреатом нобелевской премии К.Поланьи, «трансформации» общественного сознания обусловлены в первую очередь изменением привычных паттернов поведения, которые, в свою очередь, подвержены влиянию изменений социокультурных ценностей общественного развития, интеграционных процессов, происходящих во всех сферах человеческой практики – науки, производства, образования, культуры, – изменений геополитической структуры, социологической эволюции.

Острота этой проблемы стала сильнее ощущаться в последнее время в связи с процессами превращения постиндустриального общества в «экономику, основанную на знаниях» [4, с.12]. Именно в рамках парадигмы основанной на знаниях экономики описывается ситуация, с которой уже столкнулись многие страны (и Россия в том числе), – когда темпы научно-технического развития (по крайней мере в некоторых отраслях) заметно опережают возможности необходимых адекватных преобразований в социокультурной сфере из-за недостатка компетентных кадров [5, с.123].

Помимо такого рода глобальных проблем, существуют также проблемы локальных сообществ, формирующихся в границах географических, этнических, профессиональных и других анклавов. Перед представителями таких сообществ стоит задача новой социализации, адаптации к меняющимся социально-экономическим условиям. Очевидно, системы образования, методы воспитания, дидактические методы должны строиться с учетом вызовов нового времени.

Выражение «ценности образования» в последнее время приобретает особое значение как характеристика различных аспектов экономического образования. В научных публикациях исследуются самые разнообразные образовательные цели и проблемы, такие как проблемы самоуправления, выбора жизненной стратегии, противостояние духовного и материального начал и так далее [1, с. 45].

Так, А.П.Булкин дает различные определения содержанию «образования» и «воспитания» в контексте трех типов российской культуры: идеационального (религиозного), идеалистического, чувственного [19, с.66-89]. Кроме того, он вводит понятие пролетарского типа культуры, как подраздела идеационального типа [4, с.87].

В культурно-антропологическом аспекте понятие «образование» трактуется как часть культуры, обеспечивающей ее выживание, и, с другой стороны, как часть культуры, накладывающей свой отпечаток на человека, в рамках которой он воспитывается [4, с.23]. В обобщенном виде «образование» оценивается в качестве всеобщего общенародного, отличающегося от экономически мотивированного профессионального образования и от элементарного, являющегося обязательным [5, с.128].

В связи с данным тезисом содержание экономического образования студентов требует особого рассмотрения. Здесь должны гармонично со-

четаться культурная составляющая и мотивация. По нашему мнению, задача системного объединения принципов рационального мышления и национальных, культурных традиций будет решаться только при условии обеспечения данной гармонии.

Крайне важным, на наш взгляд является тезис В.М.Полонского о том, что дидактическое требование «освобождения от целей» содержания обучения, по существу, означает стремление к господству над подрастающим поколением (что постепенно начинают отождествлять с образованием). Ученый напоминает, что «В религиозной трактовке понятие «образование» – это не только способность создавать образ самого себя, но и способность различать добро и зло, способность в пределах представленных возможностей воздействовать на собственное образование; здесь укрепляется представление о «внутреннем образовании человека» [6, с.74].

Отметим, кстати, что по корневому смыслу «образование» означает «знак, сущность» и только потом уже «отражение, воспроизведение». Соответственно, «образовывать» – значит, прежде всего, «придавать вещи образ или сущность», и лишь во вторую очередь – «копировать или воссоздавать первоначальный облик или образ». В ранних формах немецкого языка «образование» обозначало также «творение», «изготовление» и вместе с тем – «отражение, образ». В русском же языке до XIX века не было термина и понятия «образование» [4, с.78].

Данные рассуждения важны для нашей работы потому, что процесс экономического образования в широком смысле подвергается анализу посредством не только контроля знаний и компетенций, но также посредством изучения изменений коммуникационных навыков, поведенческих паттернов, распределений представлений и убеждений людей: студентов вузов, работников на локальных рынках труда и др. Действительно, в аспекте образовательно-экономическом образование становится «квалификацией», подготовкой индивида к социальной и хозяйственной деятельности.

Педагогические проблемы в этом случае оказываются отнюдь не второстепенными. Более того, они выходят на первый план, когда речь заходит о трансформациях институциональных структур в свете определения, данного Д.Нортом. Он определил институты как носители знания, как «структуры, существующие в человеческом сознании». Современная концепция экономического образования ушла от недостаточного уже представления о том, что «преподавание есть, прежде всего, обучение искусству мыслить», но вернулась к пониманию российской народной педагогической школы, утверждавшей необходимость наличия целеполагающих установок в жизненных стратегиях учащихся [4, с. 129].

Возвращаясь к характеристикам постиндустриального общества, как геополитической реальности в трактовке Д.Белла, особо отметим ведущую роль теоретического знания, создание новых интеллектуальных технологий, рост числа носителей знания, появление новых структур, важнейшей из которых является научная общность («корни постиндустриального общества лежат в беспрецедентном влиянии науки на производство»).

Таким образом, в ряду качественных особенностей постиндустриальной эпохи следует отметить резкое возрастание роли человека, его интеллекта как ресурса социального, технологического и личностного развития, усиление роли образования, науки и производства, их интеграция; среди требований, предъявляемых к интеллектуально развитому человеку и обществу – ответственность за принимаемые решения.

Новые информационные и коммуникативные средства меняют принципы организации и функционирования систем образования и самообразования. С их помощью обучение в качестве активной составляющей внедряется во многие виды деятельности. Компьютерные технологии не только обеспечивают доступность и разнообразие информации, но и активизируют самообразовательные процессы.

Параметр образования становится ключевым в «невидимом соревновании» конкурирующих экономик. Причем и сами учреждения образования все более втягиваются в конкурентное соперничество. По аналогии с рынками товаров и услуг по отношению к ним нередко применяют определение «рыночно-ориентированные» [5, с.139]. И, также как и на рынке, существенным становится не просто качество продукта, а соотношение «цена – качество». Качество определяется как представление покупателя о свойствах продукта и становится, таким образом, относительным понятием. В этих условиях представления многих участников процесса обучения о ценностях и критериях качества образования деформируются.

Негативные процессы изменения представлений и ценностей находят свое внешнее выражение в феномене отчуждения, который, вообще говоря, эксперты считают одной из самых серьезных угроз современной цивилизации [3, с. 132].

Необходимо ставить задачу построения модели системы воспитания и обучения экономически образованного человека на основе когнитивного, оценочно – деятельностного, эмоционально – волевого критериев, создания затем на ее основе структуру областей взаимодействия учащегося с объектами экономического окружения.

Список литературы

1. Бутов А.Ю. Традиции российского образования: диалог культур и педагогическая реальность: Монография. М., 2009. – 425 с.
2. Капелюшников Р.И. Российский рынок труда: адаптация без реструктуризации. – М: ВШЭ. 2008. – 309 с.
3. Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентация и пути в сфере образования – М.: Эдиториал УРСС, 2007. – 344 с.
4. Медынский Е.Н. История педагогики в связи с экономическим развитием общества. в 3-х томах. М.: 1997.
5. МЦЭБО: Международный Центр Экономического и Бизнес Образования: учебно – методические материалы/ www.icebe.ru, 2009.
6. Пинский А. Педагогика свободы // http://www.mschools.ru/peda_free.html, 2009.

ОПТИМИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Л.А. Часовская
г.Ставрополь*

Сегодня современному российскому образованию требуются качественно новые руководители и специалисты в совершенстве владеющие новыми методами организации работы.

В этих условиях становится важной задачей новая ориентация при подборе, подготовке и расстановке рабочих кадров, которая также должна не только нацеливать их на умение владеть новой техникой, организацией своего труда, но и учитывать их индивидуальные способности и психофизические возможности это делать.

Преобладающая в настоящее время в образовательном учреждении России скудность мотивации и неразвитость потребностей, удовлетворяемых посредством трудовой деятельности, делают работника трудноуправляемым, практически неподвластным материальному стимулированию. Следовательно, необходимы новые подходы и безотлагательные решения в сфере кадрового обеспечения образовательного учреждения, формирования работоспособной команды.

В современном менеджменте наличие слаженной трудовой команды – важный фактор обеспечения экономической социальной эффективности учреждения, а, значит, фактор, способствующий повышению его конкурентоспособности.

Команда – это небольшое число людей с взаимодополняющими навыками, людей, которые собраны для совместного решения задач в целях повышения производительности и в соответствии с подходами, посредством которых они поддерживают взаимную ответственность.[3,25]

В науке и практике менеджмента используются различные подходы к формированию работоспособных команд:

- технология «конструирования» трудового коллектива;
- технология индивидуальной работы с персоналом;
- технология для “нерадивых подчиненных”;
- технология вознаграждения для вновь принятых работников и тому подобные [1,44]

Учитывая, что не только деньги, но и все, что способствует укреплению у человека чувства самоуважения, является средством мотивации, очевидно, все более важным является достижение открытости и доверительности в отношениях между руководством и работниками.

Формирование у коллектива образовательного учреждения нужных ценностей, норм является длительным процессом. Поэтому задачей руководителя является не только создание у работников необходимых трудовых ценностей, но и использование уже имеющихся у них жизненного опыта, совокупности норм и ценностей для успешного приме-

ния их в различных управленческих ситуациях. Опора руководителя на эти ценности при управлении позволяет персоналу эффективно достигать поставленные цели без принуждения извне. Таким образом, культура управления основывается на уже существующих нормах и ценностях и для оптимального решения управленческих задач руководитель должен уметь ими пользоваться. Так, управленец, знающий ценности, которыми обладает вверенный ему коллектив, легче может добиться поставленной цели. Нежелание изучать ценности управляемого коллектива может привести к непониманию работников руководителя и к отказу (скрытого или явного) с ним сотрудничать.

Взаимодействие руководителя и подчинённых рассматривается с точки зрения деятельности творческих личностей, способных влиять на её эффективность, а культура управления в этом случае, по мнению Е.В. Глушенко «...есть умение руководства использовать уже существующие общественные ценности в целях повышения эффективности работы управляемых»[6, 44].

Изменение условий внешней конкуренции, государственного регулирования, стремительные экономические перемены и новые технологии требуют изменений культуры организации, сдерживающей повышение её эффективности.

Список литературы

1. Акимова Т.А. Теория организации. – М., 2003.
2. Алпатова Н. Определяем организационную культуру/Управление компанией, № 2 ,2001
3. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Профессиональная этика : социологические ракурсы// Социологические исследования.-2005.-№ 8
4. Друкер П. Эффективное управление. – М.: Фаир – ПРЕСС,2002г.
5. Ильин Г.Л. Социология и психология управления.-М.,2005
6. Кишкель Е.Н. Социология и психология управления.-М.,2005

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ МЕСТНОЙ ВЛАСТИ КАК СУБЪЕКТОВ УПРАВЛЕНИЯ СОБСТВЕННОСТЬЮ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ

***Р.А. Честников
г. Ставрополь***

Управление как отдельного рода социально–экономическая группа отношений в рамках системы местного самоуправления понимается в широком и узком смысле. В узком значении это административная, исполнительно-распорядительная деятельность органов государственной и местной власти. В широком смысле – это организующая, управляющая деятельность органов государственной власти и местного самоуправления, направленная на регулирование различных общественных отно-

шений в комплексе разграничений и взаимодействий, в том числе по вопросам собственности.

Как проявление публичной формы управления – местное самоуправление является своего рода трансформацией государственной власти на местах, которая обеспечивает самостоятельное решение гражданами вопросов местного значения с учётом исторических и иных местных традиций. Данная форма организации, означает, что население и формируемые им органы управления берут на себя ответственность за управление муниципальными делами, максимально ограничивая степень участия государственных структур в решении вопросов местной жизни [11]. Государство устанавливает минимальные стандарты развития, следит за их исполнением, гарантируя тем самым определенную защиту населения в случае неэффективности действия или же бездействия местных властей. Другая часть полномочий (услуг), входящих в компетенцию органов местного самоуправления, осуществляется ими на добровольной основе, как правило, не устанавливается сверху, а разрабатывается непосредственно на местах [8].

В соответствии с Европейской Хартией местного самоуправления, под местным самоуправлением понимается право и реальная способность органов местной власти регламентировать значительную часть публичных дел и управлять ею, действуя в рамках закона, под свою ответственность и в интересах местного населения [4].

Как отмечает К.С. Шугрина, местное самоуправление – одна из основ конституционного строя, основополагающий принцип организации власти, который с принципом разделения властей (деление властей по горизонтали) определяет систему управления (деление властей по вертикали) [14]. Данное мнение поддерживает и В.А. Баранчиков, он утверждает, что «местное самоуправление – это децентрализованная форма организации территориальной публичной власти, которая обеспечивает исполнение законов и других нормативно – правовых актов органов государственной власти в пределах территории разных видов поселений самим населением и образуемыми им самостоятельно органами местного самоуправления и избираемыми и назначаемыми должностными лицами» [5]. Г.Н. Чеботарев считает, что «местное самоуправление – это одна из форм народовластия, позволяющая населению местных территориальных сообществ через выборные и иные органы местного самоуправления, а также непосредственно путем выборов, местных референдумов и иных форм прямого волеизъявления самостоятельно и под свою ответственность в рамках Конституции РФ, законодательства РФ и ее субъектов решать вопросы местного значения исходя из интересов населения, его исторических и иных местных традиций» [7].

Наряду с понятием местное самоуправление в муниципальной науке и практике широко используется термин муниципальное управление. Причём необходимо отметить неоднозначность по поводу трактовки в научном мире данного термина. Емельянова Н.А. пишет, муниципальное уп-

равление, есть государственное управление, на местах, т.е. имеет «централизованный» аспект [8], Радченко А.И. считает, что муниципальное управление, это исполнительно-распорядительная деятельность органов муниципальных образований, являясь, по сути, составным элементом в системе местного самоуправления [9]. По нашему мнению критерием разграничения следует считать, степень влияния органов государственной власти на процессы функционирования муниципального образования. Ведь во многих зарубежных странах система местного самоуправления либо полностью отсутствует, либо существует параллельно с государственными структурами и попадает под их контроль. Речь идет о так называемом государственном управлении на местном уровне или местном государственном управлении. Это антипод местного самоуправления. Данная форма представляет собой управленческую деятельность в местной территориальной единице, осуществляемую центральной властью или администрацией вышестоящего территориального уровня, как правило, через назначаемые вышестоящей властью административные органы. В отличие от государственного управления на местном уровне, местное самоуправление осуществляется самим населением местной территориальной единицы, т.е. местным коллективом и его выборными органами. Таким образом, местное самоуправление – есть организованная социально-экономическая группа отношений возникающих между населением конкретного муниципального образования и избираемых ими из своего состава органов местной власти, включающая в себя самостоятельное и под свою ответственность решение вопросов местного значения с одной стороны, и государством признающего местное самоуправление, контролирующее его, гарантирующие самостоятельность по средствам предоставления правовых и социально-экономических гарантий.

Местное самоуправление – это не власть ведомств и учреждений. Муниципальные органы власти осуществляют в процессе управляющего воздействия соответствующие, строго установленные в уставе муниципального образования властные полномочия. Иными словами, если нет народовластия, волеизъявления граждан в муниципальном образовании – нет и местного самоуправления.

С практической точки зрения, реализация прав, осуществляемых муниципальным образованием как субъектом управленческих отношений, права собственника муниципального имущества являются наиболее обширными, значимыми, и сложными.

Сложность и неоднозначность отношений муниципальной собственности предопределяет различные подходы к определению сущности субъектов муниципальной собственности. Причем сложность вызывает процесс разграничения понятия субъекта муниципальной собственности и субъекта права муниципальной собственности. Так, А.А. Шишкин под термином «субъект муниципальной собственности» понимает всех лиц, участвующих или способных участвовать в отношениях по поводу господства муниципальных образований над своим имуществом, а под термином «субъект права муниципальной собственности» – обладателей господства над имуществом, обладателей субъективного права муниципальной соб-

ственности [13]. Как отмечает О.Берг, в качестве субъектов выступают именно муниципальные образования, а органы местного самоуправления при этом – лишь их представителями [6]. По мнению А. Уварова, который анализируя соотношение прав пользования и распоряжения муниципальной собственностью, принадлежащих населению муниципального образования и органам (должностным лицам) местного самоуправления, указывает: “Владение, пользование и распоряжение муниципальной собственностью, согласно п. 1 ст. 130 Конституции РФ – это прежде всего право самого населения [1]. Но, учитывая высокую степень декларативности данного положения в сфере его практического применения, уставы отдельных муниципальных образований закрепляют передачу права пользования и распоряжения муниципальной собственностью от населения органам и должностным лицам местного самоуправления [10].

Необходимо отметить, что выше названные положения не могут пониматься как отказ населения муниципального образования от права на участие в деятельности по управлению муниципальной собственностью, так как, с одной стороны, органы местной власти и должностные лица – представители местного населения, поэтому, делегирование права собственности, не влечет официальной смены «хозяина муниципальной собственности».

Ст. 130 Конституции Российской Федерации закрепляет, что местное самоуправление обеспечивает самостоятельное решение населением вопросов местного значения, владение, пользование и распоряжение муниципальной собственностью. Вместе с тем Конституция Российской Федерации исходит из того, что право местного самоуправления осуществляется населением, как через формы прямого волеизъявления, так и через выборные и другие органы местного самоуправления [1], в тоже время ст.ст. 48 и 125 Гражданского кодекса РФ установили, что органы местного самоуправления являются юридическими лицами и действуют от своего имени самостоятельно. Приобретение, осуществление имущественных и личных неимущественных прав и обязанностей от имени муниципальных образований возлагается только на органы местного самоуправления [2]. Для населения таких прав и обязанностей не предусмотрено ни в Конституции, ни в ГК РФ, но при этом собственником, а значит и субъектом права остается муниципальное образование. Федеральный закон от 6 октября 2003 года № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» не допускает возможности осуществления правомочий собственника населением муниципального образования [3]. От имени муниципального образования, согласно указанному Федеральному закону, самостоятельно владеют, пользуются и распоряжаются муниципальным имуществом органы местного самоуправления. Они вправе передавать муниципальное имущество во временное или постоянное пользование физическим и юридическим лицам, органам государственной власти и органам местного самоуправления иных муниципальных образований, отчуждать, совершать иные сделки, в соответствии с федеральным за-

конодательством, создавать муниципальные предприятия и учреждения.

Таким образом, местное самоуправление является совокупностью правовых форм, в которых местное население имеет возможность самостоятельно решать свои вопросы. Организационными формами осуществления местного самоуправления являются муниципальные образования, которые обладают и публично-правовой, и частноправовой правосубъектностью. Вещные права собственника муниципального имущества реализуются населением муниципального образования непосредственно, органами местного самоуправления различной компетенции, а также через специально уполномоченные субъекты – муниципальные унитарные и казенные предприятия. Формируемые муниципальными образованиями органы местного самоуправления, а также создаваемые этими органами организации, учреждения и предприятия являются юридическими лицами, обладающими вещными правами на имущество, находящееся в муниципальной собственности.

Список источников и литературы

1. Конституция Российской Федерации от 12.12.1993 // РГ. – 1993 – №237.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации от 26 января 1996 года N 14-ФЗ //СЗ.1996. N 5.
3. Федеральный закон от 6 октября 2003 г. N 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации». Собрание законодательства Российской Федерации от 6 октября 2003 г. N 40. Ст. 3822.
4. Европейская Хартия местного самоуправления//Собрание законодательства РФ, 1998 года № 36 ст. 4466.
5. Баранчиков В.А. Муниципальное право. М., 2000. С 7.
6. Берг О. Субъекты муниципального и гражданского права/Законность. 2001. № 2. / Справочно-правовая система «КонсультантПлюсПрофи».
7. Муниципальное право России / отв. Ред. Н.Г. Чеботарев. М.: Юрист, 2005. С.24 .
8. Местное самоуправление: международный опыт. Тула.1996 С.7.
9. Радченко А.И Государственное и муниципальное управление: системный подход Ростов – на Дону, 1997.С.148.
10. Уваров А.А. Муниципальная собственность: проблемы формирования и управления // Журнал российского права. – 1999. – №3/4.
11. Фадеев В.И. Территориальная организация местного самоуправления в РФ // Региональное управление и местное самоуправление М.1996. С.7-8.
12. Черкасов А. Сравнительное местное управление: теория и практика. – М., 1998. С.112.
13. Фомина Л.П. Земельная реформа и государственная собственность на землю // Государство и право. 1997 год № 8 С.56.
14. Шишкин А.А. Правовые проблемы управления муниципальной собственностью в Российской Федерации: Автореф. дисс. канд. юрид. наук. Тюмень, 1999 г. С. 9.
15. Шугрина К. С. Муниципальное право. Новосибирск, 1995. С. 12.

РАЗДЕЛ 8.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКА, ТЕКСТА, ДИСКУРСА

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РЕКЛАМЕ АРХИТЕКТУРНО- СТРОИТЕЛЬНОЙ И ДИЗАЙНЕРСКОЙ ТЕМАТИКИ

Е.Н. Безручко

г. Ростов-на-Дону

Язык рекламы все чаще становится объектом пристального изучения лингвистов. Исследуются единицы разных уровней языка, участвующих в реализации прагматической установки рекламного текста – планомерно воздействуя на потребителя, заставить его совершить необходимое для рекламодателя действие. Важная роль в решении этой задачи отводится единицам лексики.

«Так как каждое речевое произведение отражает ситуацию внеязыковой деятельности, в рекламный текст попадают прежде всего те слова, которые обозначают рекламируемые предметы, их качества и свойства» [1, с.150].

Создатели рекламы в своем стремлении привлечь покупателя часто обращают его внимание на соотношение низкой цены и высокого качества предлагаемого товара. Для этой цели используются эксплицитный (прямой) и косвенный (иносказательный) способы подачи информации. При эксплицитном способе выражения цены характеризуются как «низкие», о качестве говорят как о «первоклассном», «достойном», «экстра-классе» их и т.д. Иносказательный способ выражения предполагает более изощренный способ представления товара, создание самых разнообразных, порой неожиданных характеристик цен. Здесь можно встретить цены «разумные», «лучшие», «натуральные», «от хозяина», «интересные», «шикарные», «прогрессивные», «удобные», «справедливые». Анализ примеров, в которых обыгрываются значения слов, позволяет выделить для некоторых многозначных слов смысловые компоненты, которые до этого оставались незамеченными» [3, с.181].

Скрытая характеристика цен содержится в следующих рекламных текстах: «Окна ЭЛПласт. Экономь сейчас! Только до конца апреля! Окно с энергосберегающим стеклопакетом по цене окна с обычным стеклопакетом!» (Ва-Банкъ, 15, 2010); «С годами цена на стеллажи БИЛЛИ становится только лучше!» (ИКЕА, 2010).

Довольно часто встречается указание на широкий ассортимент товаров. Для этого используется метафора с прототипом количества: «Царство окон» (Ва-Банкъ, 13, 2000), «Море отделочных материалов» (Това-

ры и Цены, 35,2000), прецедентные тексты – «У нас, как в Греции, – есть все!» (реклама магазина отделочных материалов, Ва-Банк, 43, 2000).

Рассмотрим пример с каламбурным обыгрыванием многозначности слов – с объединением в тексте разных значений одного слова. Такие лексические единицы становятся центром всего высказывания, привлекая внимание своей лаконичностью и емкостью: «Офисная мебель. Обставим качеством количеством ценой сервисом- всех» (Ва-Банк, 35,2001). В данном примере, содержащем каламбур, обыгрывается глагол «обставить», его нейтральное значение «устанавливать мебелью, снабжать обстановкой (дом, квартиру и т.п.), меблировать» и просторечное значение «опережать, превосходить в чем-либо» [4, с.443],

Эффективным средством выдвижения лексики является олицетворение. Проанализировав ряд примеров, где используется этот прием, можно выделить следующие семантические типы:

1) О неодушевленном предмете говорится как об одушевленном: «Сарков Сарфлекс – Мечта вашей крыши» (Реклама-Юг, 29, 2001). «Окна с ХОРОШИМ характером. Компания «Аквитал». (Ва-Банк, 32, 2001); «Новая комната без новых статей в бюджете. Новая комната – просто и быстро! Достаточно поменять чехлы на диванах. Или использовать несколько маленьких ковров вместо одного – Вы сможете по-разному их раскладывать. Или пустить в ход свой дизайнерский талант: купить раму и отрезки ткани – и украсить стены собственными картинами. Ваши друзья и, что немаловажно, Ваш кошелек их обязательно оценят» (ИКЕА, 2010).

2) Неодушевленный предмет является частью другого неодушевленного предмета, который в переносном значении обозначается словом, имеющим значение – часть человеческого тела: «Наши двери – лицо вашего дома!» («Spaciodoors» (Архидом, 6,2005).

3) Использование слова в двух омонимичных значениях одновременно – одушевленного и неодушевленного существительных: «Линолеум для любого пола» (Ва-Банк, 42, 2000).

Олицетворение способствует формированию у читателей новых образов, делает процесс восприятия рекламы более доступным, ведь самое близкое и понятное для человека – он сам и ему подобное. Говоря о цене и качестве товара, рекламисты также обыгрывают прием контраста, при этом возможно создание контекстуальных антонимов. Слова, сочетаясь друг с другом, в определенном контексте способны создавать «общую структуру противоположных значений» [2, с.35]. Приведем примеры: «БазисПром. Качество царское – цены божеские! Эмали, краски, растворители, лаки, клей» (Товары и Цены, 35, 2000); «Уют или hi-tech? Можно легко совместить и то и другое в одном доме. Siemens. Будущее приходит в дом» (Салон-интерьер, 11, 2005). Контекстуальные антонимы могут создаваться и на основе синонимических отношений: «Все торгуют недвижимостью, мы ее продаем!» (Ва-Банк, 16, 2001).

Итак, актуализация семантики лексических единиц в рекламе заявленной тематики имеет место при «столкновении» семантики исполь-

зуемых в тексте лексем, каламбурном обыгрывании многозначных слов, олицетворении неодушевленных существительных – объектов рекламы и их цен, создании контекстуальных антонимов для выражения логической зависимости понятий «действие» – «результат действия».

Список литературы

1. Лифшиц Т.Н. Реклама в прагмалингвистическом аспекте. -Таганрог, 1999.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. редактор В.Н. Ярцева. – М., 1990.
3. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – М., 1999.
4. Словарь современного русского литературного языка. М. – Л., 1959, т. 8.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЫЛАТЫХ ВЫРАЖЕНИЙ КАК ВЕДУЩАЯ ЧЕРТА СОВРЕМЕННОГО ГАЗЕТНОГО ТЕКСТА

Е.Д. Горячева

г. Ростов-на-Дону

В последние десятилетия в поисках экспрессии, способов выражения оценки в текстах газет происходит качественное и количественное накопление новых эмоционально-экспрессивных средств и приемов, широко используемых затем, особенно в «желтой» прессе, а именно активно функционируют тропы, остроумные каламбуры, окказионализмы, формируется адресованность по типу ты-обращений, оригинально трансформируются фразеологизмы, крылатые выражения, аллюзии, ироничные пародии. Экспрессия в газетах реализуется также посредством употребления новых словообразовательных моделей, особенно в связи с пополнением лексики аббревиатурами, иноязычными заимствованиями и иными словами с нетипичным для русских существительных строением основ и даже разговорно-просторечной лексики. Чрезвычайно экспрессивен синтаксис, здесь часто используются парцелляция, эллипсис, вставные конструкции и т.д.

Необходимо отметить, что ведущей стилистической приметой современной газеты является рост использования крылатых выражений. Журналисты используют крылатые выражения как в своем первоначальном, так и в измененном виде.

Использование крылатых выражений успешно, если фоновые знания адресата, т.е. знания жизни во всех ее проявлениях (в том числе политическая и социальная осведомленность личности, индивидуальный фонд научных и бытовых знаний и т.д.), пересекаются с фоновыми знаниями адресанта. Тогда и возникает эффект «узнавания» закодированного смысла. В противном случае происходит коммуникативная неудача. Иными словами, цитированные тексты должны быть прецедентными. Термин «прецедентный текст» был предложен Ю.Н. Карауловым в докладе «Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании

языковой личности» на Шестом Международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы в 1986 г. Как пишет Ю.Н. Караулов, «прецедентные тексты, представляя собой готовые интеллектуально-эмоциональные блоки – стереотипы, образцы, мерки для сопоставления, используются как инструмент, облегчающий и ускоряющий осуществляемое языковой личностью переключение из «фактологического» контекста мысли в «ментальный», а возможно и обратно» [2, с.216].

Итак, прецедентный текст – это текст, являющийся элементом культурной памяти народа и регулярно используемый для создания других текстов. Его можно определить как текст или элемент текста, который известен большинству носителей языка и легко узнается ими при любых трансформациях. При сопоставлении понятий прецедентный текст и крылатое выражение, можно говорить о родовом и видовом понятиях соответственно. В обычной речи крылатые выражения отличаются постоянством состава и значения, но в той или иной степени они становятся привычными, поэтому журналисты пытаются вернуть им образность, освежить их, используя для этого различные приемы, которые создают определенный эффект восприятия, привлекают внимание, надолго остаются в памяти. Чем изобретательнее журналист в использовании крылатых выражений, тем ярче его материал и эффективнее воздействие на читателей.

При использовании крылатых выражений в современной газете они обладают большой долей экспрессии, так как отсылают читателя к знакомым, как правило, вызывающим эмоции источникам, они «заставляют» вспомнить популярные тексты, любимых героев, общеизвестные анекдоты и т.д. Соответственно источниками крылатых выражений являются известные литературные произведения, популярные песни, общеизвестные фильмы, рейтинговые телепередачи, часто повторяющиеся рекламные тексты и др. Рассмотрим несколько примеров заголовков современных газет, где крылатые выражения используются в трансформированном виде: **«Отцы и дети»** (статья о поддержке вице-премьером идеи уполномоченного по правам человека в России Владимира Лукина создать при воинских частях родительские комитеты) [Итоги. 2006. № 46]; **«Преступление и наказание»** (сообщается о приговоре к смерти, вынесенном Саддаму Хусейну) [Итоги. 2006. № 46]; **«Мигранты? Пруд прудить»** (о европейском рынке рабочей силы) [Новая газета. 2007. 29 янв.]; **«Мигранты: быть или не быть?»** (статья посвящена проблеме миграции в России, где работают более 12 млн. мигрантов) [АиФ. 2006. № 15]; **«Осторожно! Двери закрываются»** (статья сообщает о том, что после принятия Болгарии и Румынии Евросоюз может приостановить расширение) [Газета. 2006. 15 дек.]; **«Язык лучше держать в узде»** (статья комментирует высказывания президента Чечни Алу Алханова на пресс-конференции, которую он провел в Ростове. На вопрос, почему он больше не хочет быть президентом Чечни, Алханов ответил притчей) [Новая газета. 2007. 29 янв.]; **«Если это «козел отпущения», то кто же его пастух»** (в статье рассказывается о том, как саратовский коммунальник покупал и продавал автомобиль «Бентли Континенталь») [Новая газета. 2007.

29 янв.]; *«Киевские яблоки раздора»* (о разногласии в политическом классе Украины) [МН. 2007. 26 янв.] и т.д.

Журналист, используя крылатые выражения, стремится не только привлечь внимание читателя к своей статье, но и вовлечь его в определенную игру, целью которой становится припоминание фразы и ее источника. Читатель (часто неосознанно) должен отвечать на ряд вопросов: откуда выражение? кто автор? почему журналист использует ее? как она связана с текстом статьи? Если выражение выступает в измененном виде, число вопросов увеличивается: что изменено? как было в оригинале? зачем произведено изменение? как связано измененное выражение с текстом газетной статьи? В этом случае реализуется игровая функция крылатого выражения, которая сегодня как никогда актуальна, поскольку выражает особое состояние современного языка и культуры – их «карнавализацию» [3, с.211]. Следует отметить, что языковая игра рассматривается как форма выражения эмоций, как провокация со стороны адресанта. Она всегда экспрессивна, воздействует на процесс восприятия и понимания текста адресатом. При столкновении с языковой игрой у адресата появляются эмоции удивления и интереса. Именно интерес побуждает адресата к активной мыслительной работе, направленной на разрешение языковой «загадки».

В то же время крылатые выражения оказываются эффективным средством передачи смысла. Значимость крылатого выражения для смыслового пространства газетного текста обусловлена такими его признаками, как лаконичность и экономия при передаче информации. Остроумная манера журналиста писать предполагает соучастие адресата и адресанта, опирающегося при этом на свои знания, на свое умение возбуждать в сознании широкий круг ассоциаций в соответствии с сигналами в воспринимаемом тексте. Этими сигналами и выступают крылатые выражения.

Смысл использования крылатых выражений заключается и в том, что они позволяют ярко, образно, с опорой на исторический опыт народа и кратко, одним намеком, «свернуто» выразить мысль и чувство. Это возможно только среди людей, владеющих одинаковым или сходным набором крылатых выражений.

Перечисленные особенности крылатых выражений определяют функции использования их в речи: привлекают внимание, усиливают экспрессивность, создают дополнительные смыслы, увеличивают выразительность создаваемых с помощью крылатых выражений новых текстов. Описанные функции являются причиной активного использования крылатых выражений в языке газеты, в частности для создания газетных заголовков, так как газетный заголовок занимает в сообщении-тексте стилистически и композиционно сильную позицию. Чаще всего это первое, на что обращает внимание читатель. Заголовок в качестве речевого действия можно рассматривать как стимул к прогнозированию содержания сообщения. Читатель, составляя такой прогноз, часто ориентируется не столько на лексическое значение слов – компонентов заголовка, сколько на собственные «фоновые знания».

За каждым крылатым выражением стоит своя уникальная система ассоциаций, вызываемых им в сознании носителей языка. В структуре концепта крылатого выражения могут быть выделены внутритекстовые (названия, отдельные отрывки, имена персонажей) и внетекстовые (время и ситуации создания, отношение к тексту со стороны социальных институтов) аспекты прецедентного.

Говоря же об употреблении крылатых выражений в трансформированном виде, следует подчеркнуть, что происходят всевозможные трансформации крылатых выражений, которые, однако, опознаются носителями языка. Трансформация – это наиболее часто и эффективно используемый прием обновления известных сочетаний по сравнению с многочисленными способами привлечения языковых средств для оживления газетного текста. Такое перефразирование привлекает внимание читателей своей оригинальностью. Трансформации особенно подвергаются пословицы, поговорки, крылатые выражения. Если учитывать, что фразеологизированные сочетания как языковые единицы двусторонние, т.е. имеют форму, словесный состав и содержание, значение, то преобразование таких элементов может быть трех типов:

§ когда изменяется значение, но остается неизменным словесный состав (семантическое преобразование);

§ когда изменяется словесный состав, а значение остается прежним или существенно не меняется (лексическое преобразование);

§ когда изменяется и словесный состав, и общее значение (лексико-семантическое преобразование).

Следует отметить, что использование крылатых выражений в трансформированном виде особенно характерно для заголовков современной прессы. В некоторых газетах это основной тип заголовков. Это объясняется тем, что введение трансформированного тем или иным образом крылатого выражения в заголовок усиливает его прагматический эффект. Кроме того, вариативное использование крылатых выражений позволяет интегрировать его в любое высказывание, адаптируя к новому контексту с учетом коммуникативных задач. Посмотрим несколько заголовков современных газет, где используются трансформированные крылатые выражения: *«Злые языки не страшнее пистолета»* (в статье обсуждается злословие, которое считается для общества полезным, потому что снимает стресс и делает жизнь веселее) [Известия. 2003. 20 мая]; *«Москва мышам не верит»* (в статье сообщают о том, что в подезде одного дома обнаружены летучие мыши, но они не опасны) [МК. 2007. 10 февр.]; *«Буш, улица, патент, аптека»* (статья о том, что президент США Буш позаботился о дешевых лекарствах, которые будут доступны в аптеках) [Известия. 2007. 25 окт.]; *«Паркуй «железо», пока горячо»* (речь о том, что московские власти «устроят стояночную революцию») [МК. 2005. 30 июля]; *«Быть или мить?»* (в статье речь идет о президенте Киргизии, который покинул Дом правительства. Журналист делает следующий вывод: «Случившееся в Киргизии показывает, что мало слыть «народным президентом».

Нужно им быть»). [АиФ. 2005. № 14]; *«Тбилиси перегнул палку»* (о сложившихся отношениях между Грузией и Россией) [МН. 2006. 10 февр.]; *«Право на лапу»* (в статье комментируется законопроект, дающий инспекторам ГИБДД право взимать штрафы с нарушителей прямо на дороге) [Новая газета. 2007. 1 февр.]; *«Позолоти «медвежьё» лапу»* (речь идет о финансовых отчетах партий) [АиФ. 2006. № 35]; *«Второе пришествие Путина... во Вьетнам»* (об официальном визите В. Путина во Вьетнам) [МН. 2006. 17 нояб.]; *«Дети капитала Гранта»* (о школьных грантах) [МК. 2007. 15 янв.]; *«Перед налогами все... неравны»* (в статье сообщается о китайской налоговой системе, где применяется прогрессивная система личного налогообложения, т.е. от размеров зарплаты зависит процент взимаемого налога) [АиФ. 2006. № 14]; *«Горе от труда»* (в статье речь идет о том, что генерал Владимир Шаешников, возглавляющий в Красноярском крае службу исполнения наказаний, заявил, что Хлопонин уже поддержал старую идею привлечения осужденных к экономическим «мегапроектам»). Этот проект журналист сравнивает с появлением нового ГУЛАГа) [Новая газета. 2007. 01 февр.]; *«Шерше ля банк»* (в статье сообщают о том, что первого зампреда Центробанка РФ А. Козлова убили с помощью женщины) [МК. 2007. 13 янв.]; *«Молчание – золото»* (о том, что о новых обвинениях в адрес Ходорковского никто не говорит) [Новая газета. 2007. 19 февр.]; *«Я спросил у Путина»* (об общении В. Путина с россиянами в живом эфире) [АиФ. 2006. № 44] и т.д.

Отметим также, что крылатые имена и наименования как источник прецедентных текстов имеют особенно большой потенциал выразительности и экспрессии. Они вызывают ассоциацию не только непосредственно с каким-либо конкретным персонажем или образом, но и осуществляют отсылку сознания читателя ко всему соответствующему произведению: *«У нас зачаточная, вялостоящая демократия. Смесь европейской мечты с русской маниловщиной»* (Манилов – один из героев романа Гоголя) [АиФ. 2006. № 10]; *«Представляете, какую опасность для стабильности общества будет представлять этот партийный «Титаник»* (о партии «Единая Россия»), *шатающийся в политическом море без руля и без ветрил?»* [АиФ. 2006. № 12]; *«Как известно, почти все российские правители, начиная с «царя Гороха», укрепляли свою власть с помощью чиновничьей бюрократии»* [АиФ. 2005. № 12].

Таким образом, в современной газете крылатые выражения – это и распространенный прием создания комического, и этот факт доказан большинством приведенных нами примеров. В заключение следует подчеркнуть, что цитаты и клише из песен, фильмов, литературных источников, высказываний политических деятелей являются объединяющим фактором между адресантом и адресатом, так как все прецедентные тексты обладают множеством коннотационных смыслов, известных в данной культуре, и являются прагматическими интенсификаторами, которые выделяют эти тексты, делают их необычными. Большинство кры-

лательных выражений имеют национальную окраску. Наш опыт работы с русским публицистическим текстом показывает, что во многих случаях иностранный читатель стоит перед языковыми ребусами, которые кодируют конкретные реалии российской действительности посредством всякого рода крылатых выражений.

Список литературы

1. Земская Е.А. Цитация и виды ее трансформации в заголовках современных газет // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. – М., 1996.
2. Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. – М., 1986.
3. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века. – СПб., 2001.
4. Сковородников Л.П. Фигуры речи в современной российской публицистике // Филологические науки. 2001. № 3.
5. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожиной. – М., 2003.
6. Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Ч.1. М., 2003.

ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ АНАЛИТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ: ЛЕКСИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ

*М.С. Кардумян
г. Ставрополь*

Современный дискурс масс-медиа характеризуется повышенной эмоциональностью и оценочностью, в которых «заложены основания для осуществления воздействия на адресата, проявления суггестивности» [3, с. 292]. Указанные специфические характеристики во многом определяют использование тех или иных лексических единиц (заимствованной лексики, неологизмов, архаизмов, историзмов и т.д.), особенности употребления и функции которых будут рассмотрены в данной статье.

Заимствованные слова довольно широко используются в современном дискурсе масс-медиа, который, однако, не всегда служит каналом их заимствования. Тем не менее, не стоит «умалывать роль медиа текстов в формировании и протекании языковых процессов.... Слово в масс-медиа обладает необыкновенной силой: появившись однажды в телевизионной речи или на страницах прессы, оно мгновенно подхватывается массовой аудиторией, все глубже проникая в родной язык, каким бы чуждым поначалу оно не казалось» [2, с. 225].

О пользе и вреде заимствований написано и сказано немало (см., например, М. Кронгауз «Русский язык на грани нервного срыва», 2009). Изучение подобных вопросов не входит в задачи нашего исследования,

а потому остановимся подробно лишь на тенденциях использования различных типов заимствований и выполняемых ими функциях в аналитических статьях.

Данные лексические единицы, помимо функции называния, осуществляют также ряд других функций. Они используются как для передачи дословно непереводаемых на русский язык лексических единиц, так и как средство создания иноязычной характеристики, например:

«В условиях вынужденного отказа адвокатов от подробного комментария предъявленных обвинений особый интерес представляет письмо Платона Лебедева... В нем Лебедев заявил, что Генпрокуратура, подвергнув оценке деятельность Гибралтарского *оффшора* Group MENATEP Ltd, ... вышла за пределы своей компетенции, так как компания «действует вне юрисдикции РФ». По его словам, на счета *холдинга* Group MENATEP Ltd поступали только *дивиденды* от его дочерних фирм» [В., № 5, 2007].

«Его (Вешнякова – *прим. М.К.*) шансы вновь возглавить ЦИК оценивают весьма высоко. Основными аргументами в пользу Вешнякова считаются его лояльность президенту и богатый политический опыт в проведении федеральных выборов, а также неплохой *имидж* за рубежом, где он регулярно отстаивает демократизм российской избирательной системы» [В., № 4, 2007].

Тем не менее, встречаются англоязычные заимствования, употребление которых никак не мотивировано и «воспринимается как инородное, нарушающее словесную ткань текста вкрапление» [2, с. 227], например:

«Доля аудитории послания (президента В.В. Путина – *прим. М.К.*) на «России» в Москве составила около 36%... Для сравнения: премьера самого кассового хита прошлого года – фильма «9 рота», показанного на «Первом канале» 9 мая в *прайм-тайм*, получила в Москве долю аудитории 36,4%» [В., № 19, 2006].

«Должность уполномоченного по правам человека была введена российской Конституцией 1993 года. Первым омбудсменом стал известный правозащитник Сергей Ковалев» [В., № 15-16, 2007]. Далее по тексту используется исключительно *омбудсмен* (слово скандинавского происхождения, используется в английском языке в значении «уполномоченный по рассмотрению жалоб»).

Иногда значение заимствованного слова, предположительно неизвестное потенциальному читателю, поясняется автором статьи:

«...президенту Виктору Ющенко предстоит сделать принципиальный и крайне тяжелый выбор: либо предложить раде утвердить премьером Юлию Тимошенко, либо заключить невыгодный союз с Партией регионов. В сущности, у Виктора Ющенко нет выбора. У него *цугцванг* – положение, в котором хороших ходов не видно» [В., № 13, 2006].

Бывают случаи, когда заимствования придают тексту юмористический, иронический или сатирический оттенок [9, с. 118], например:

«А осенью 1999-го наступила новая эпоха. Не то чтобы коммунисты слишком уж ослабели – просто значительно усилилось мастерство

российских политехнологов. Именно благодаря им – ну и «маленькой победоносной войне» с Чечней, разумеется, – никому ранее не ведомый **мистер** Путин всего за полгода превратился в любимца российских избирателей...» [В., № 4, 2006].

Кроме того, современные аналитические статьи «наводнены» заимствованиями, представленными на языке оригинала, значения которых не раскрыты в тексте, что может затруднить процесс понимания текста адресатом (читателем), например:

«1 марта государственное телевидение Белоруссии сообщило, что КГБ республики обнаружил заранее отпечатанные фальшивые протоколы **exit polls**, датированные днем предстоящих президентских выборов» [В., № 10, 2006]. В переводе с английского **exit poll** означает «опрос избирателей на выходе с избирательного участка».

«Среди неудобных для власти есть и **«watchdogs»** (в пер. с англ. «сторожевые псы» – *пер. М.К.*) и **«advocacy groups»** (в пер. с англ. «общественные организации» – *пер. М.К.*). Одни призваны охранять общество от неловких действий государства, другие – представлять интересы каких-то социальных групп...» [НГ, № 18, 2008]. В данном случае автор мог без потери даже доли иронии использовать русские эквиваленты.

В аналитических статьях также широко используются сложные слова, первая часть которых представляет собой иностранное слово, представленное на языке оригинала (чаще всего на английском). При этом оно не всегда может быть известно читателю, например, в том случае, если последний не владеет на должном уровне иностранным языком. Подобные примеры довольно многочисленны.

«Очень часто без работы оказываются не только вчерашние выходцы из деревни, но и квалифицированные специалисты, в основном компьютерщики, **IT-менеджеры** и врачи» [В., № 9, 2007].

«...поскольку в основном за пределы КНР уезжают не востребованные на родине специалисты в областях медицины и **IT-технологий**, в этих регионах (Азия, Африка, Латинская Америка, Дальний Восток – *прим. авт.*) им будет легче занять рынок, поскольку там конкуренция со стороны местного населения намного ниже, чем в Европе и США» [В., № 9, 2007].

В данном случае сложные слова **IT-менеджер** и **IT-технологии** состоят из аббревиатуры **IT** и слов **менеджер**, прочно вошедшего в лексический состав русского языка и более-менее знакомого широкому кругу читателей, и **технологии**. Что же касается аббревиатуры **IT** то у нее несколько толкований: 1) Information Technology («информационная технология»); 2) Industrial Technology («промышленная технология»); 3) Information Theory («теория информации»); 4) industrial tribunal [inspection test] («приёмочные испытания») и пр. Исходя из контекста и вышеизложенных пояснений, можно предположить, что **IT-менеджер** – это менеджер (наемный руководитель, администратор, специалист) в сфере информационных технологий. Со словом **IT-технологии** еще интереснее – получают «технологии в области информационных тех-

нологий»! На наш взгляд, было бы логичнее написать по-русски «...специалисты в области медицины и информационных технологий...».

Таким образом, можно заключить, что в современных аналитических статьях активно используются разные типы заимствований, которые реализуют при этом всевозможные характерные для них функции. Некоторые из подобных случаев, на наш взгляд, излишни.

В текстах аналитических статей, помимо заимствований, также широко используется и **устаревшая лексика**. Она может выполнять: 1) номинативную функцию, характеризуя определенную эпоху и свойственные ей явления, предметы и т.д.; 2) номинативно-стилистическую функцию, способствуя воссозданию колорита эпохи и являясь средством архаизации ее художественной характеристики; 3) собственно стилистическую функцию, способствуя созданию особой торжественности, возвышенности текста [9, с. 292 – 293]. Помимо выше изложенных функций устаревшие слова могут использоваться как изобразительно-выразительное средство, например, в сочетании с новыми словами, или служить средством создания юмора, иронии, сатиры [9, с. 293]. Последний случай наиболее характерен для аналитических статей нашего времени, например:

«Вся губернаторская **рать**» – заголовок статьи о политической системе в регионах [НГ, № 66, 2008]. Приведем несколько примеров из текста статьи:

«Решая важную для себя задачу повышения управляемости губернаторов,... Кремль, все более склонный к назначению **«варягов»**, совсем выпустил из виду другую важнейшую проблему – способность губернатора управлять регионом, контролировать политические элиты, поддерживать баланс между основными их группами».

«По мере усиления главного «отца нации» за счет местных «отцов» распространенная в ельцинское время система двухэтажной делегативной демократии постепенно сменилась более классической одноэтажной, близкой к **выборной монархии** или выборной авторитарной модели».

«И если в Центре у нас почти **самодержавная** система, когда президент, по сути дела, облачен максимально возможной полнотой власти, когда представительная власть подчинена власти исполнительной, когда судебная власть жестко контролируется исполнительной властью, то в регионах это не так».

Естественно, не все вышеперечисленные примеры использованы для создания иронии. Среди них есть такие, которые употребляются для сравнения с элементами, в прошлом не присущими нашей политической системе (ср. **делегативная демократия – выборная монархия**).

Авторы многочисленных исследований нередко предостерегают от чрезмерного употребления архаизмов и историзмов, отмечая, что при использовании подобной лексики необходимо четко «понимать значение используемых слов, которые обозначают давно исчезнувшие предметы и непонятны современным носителям языка» [9, с. 295].

Касательно общезыковых **неологизмов** можно отметить следующее. В виду специфики исследуемых нами текстов, большую часть неологизмов составляют новые слова политической тематики, среди них:

- неологизмы, используемые для обозначения определенной государственной должности: *полпред, генсек, госсекретарь, спецпредставитель, омбудсмен*...;

- неологизмы, возникшие для именования определенных (в том числе торжественных) событий: *инаугурация, саммит*...;

- неологизмы, образованные при помощи аффиксов и обозначающие принадлежность какому-то политическому или социальному движению: *антизападный, антиамериканский, проамериканский, антифашистский, скинхедовский* и ...;

- неологизмы, используемые для именования социально-политических движений: *антиэкстремизм, антифашизм, неонацисты, скинхеды, скины, бритоголовые*...;

- неологизмы, созданные для обозначения определенного политического состояния: *дестабилизация, децентрализация, интеграция*...;

- неологизмы, используемые для обозначения недавно возникших государственных институтов или программ: *госкорпорация, нацпроекты*...;

Помимо политических неологизмов можно выделить следующие тематические группы новых слов:

- силовые структуры: *спецслужбы, силовики, ОМОН*...;

- экономика: *менеджмент, бизнес, бизнес-интересы, бизнес-ассоциации, бизнесклуб, бизнес-центр, бизнес-политические (группы), инвестор, налоговик, гастарбайтеры, дефолт*...;

- реклама: *имидж, рейтинг, пиар, пиарить, пиар-бюджет, пиар-менеджер, пиар-кампания*...;

- Интернет: *интернет-поколение, интернет-портал, блогер*...;

- наука: *нанотехнологии, нанометрия*....

Таким образом, можно сделать вывод, что авторы аналитических статей пользуются не только политическими неологизмами, но и новыми словами из других сфер жизни. Это можно связать с тем, что во все времена область политики тесно связана с экономической, социальной и другими сферами жизнедеятельности людей и не может существовать в отрыве от них.

В современных медиа-текстах широко используется сниженная лексика, которая, помимо выполнения прямой информативной функции, выступает как «законное» средство экспрессивизации газетного текста (его оценочности, «интимизации», усиления эмоциональности и т.д.)» [6, с. 521]. Излишнее употребление сниженной лексики в современных текстах масс-медиа ориентировано в большей степени не на выполнение информативных функций, а на стремление «любыми способами привлечь внимание массового читателя» [10, с. 265].

Важно отметить, что, несмотря на солидность анализируемых изданий, практически все вышеперечисленные пласты сниженной лексики, даже обценной, элементы которой мелькают порой в измененном виде,

используются авторами аналитических статей. Вслед за Г.Я. Солгаником, мы связываем это с оценочной функцией, присущей, просторечным словам и выражениям, например.

Весьма показательна в данном случае статья «О России... с честностью» из «Независимой газеты» от 15 июля 2008, написанная одним из членов совета Московского центра Карнеги и изобилующая огромным количеством сниженных лексических единиц:

«»Великий Сталин». Откуда все решили, что это *«глыба»*, *«матерый человечище»*? *Загубил* два поколения, чуть *не продул* войну, а его государство рухнуло как картонный домик.... Он не был умен, он был *матерый хитрован*, и не более».

«Ей-богу, уважаю забытую антипартийную группу Молотова-Кагановича-Маленкова только за то, что единожды они не побоялись пойти против течения, *вякнув* свое «антипартийное».

«Ну а как это попроще сказать по-русски? Да просто *хре-новый* он, наш этот нацпуть».

«Традиции, так сказать, *подкачали*».

«Нынешняя «официальная Дунька» (идеологи власти – *прим. авт.*) прорвалась в Лондон, в Испанию, во Францию, в Америку. И вот теперь, обретя там недвижимость и покой, вложив туда *бабки*, рассказывают, что здесь все лучше».

«А представьте себе, что в России разом пропали все продукты чуждой цивилизации? ... Чем доносить до народа мудрость неоевразийства, через *матюгальник*, что ли?»

«Думаю, что те, кто *«гонит»* официальную теоретическую *ахинею*, знают, что пишут» и т.д.

Вышеперечисленные примеры, естественно, показывают, насколько эмоционально автор статьи относится к тому или иному факту из истории и жизни нашего общества. Кроме того, при прочтении возникает так называемый «смех сквозь слезы». Однако автор явно утрирует ситуацию, используя при этом не только разговорную лексику, но и специфические жаргонизмы. Вполне предсказуемую реакцию на употребление подобной лексики выражает С.А. Ржанова: «Неприятие вызывает сама лексика – точнее, стоящая за ней интонация, интонация нетерпимости. А ведь нетерпимость – это одна из форм насилия. Признаком сегодняшнего дня является приоритетность в языке СМИ (особенно центральных) раскованности, часто в ущерб правильности и чувству меры. Это проявляется в предпочтении разговорных и нелитературных слов словам литературным» [5, с. 263]. Мы солидарны во мнении с С.А. Ржановой и Г.Я. Солгаником, который также считает, что жаргонизмы и просторечия «могут обогащать речь, но, употребляемые без меры, вкуса и стилистической мотивировки, резко снижают ее качество» [8, с. 140].

Еще одним источником скрытого воздействия на адресата являются **игры с сочетаемостью слов**, основанные на «нарушении норм сочетаемости слов с целью создания дополнительных эффектов», к числу которых С.И. Сметанина относит возникновение в медиа-тексте «новых

отношений между единицами языка и предметами, лицами, ситуациями» [7, с. 234]. В нашем случае наиболее ярко игры с сочетаемостью слов проявляются на уровне заголовков, например: *«Резолюционная ситуация»* [В., № 4, 2006], *«Организованная преступная тренировка»* [В., № 20, 2006], *«Центральная изобретательная комиссия»* [В., № 4, 2007], *«В ожидании НАТО»* [В., № 13, 2008].

Таким образом, игры с сочетаемостью слов способствуют тому, что заголовки становятся эмоционально насыщенными и максимально выразительными. При этом в большинстве случаев реализуется также *прогнозирующая* функция заголовков, т.е. у читателя «формируются собственные проекции текста, своего рода гипотезы относительно возможных вариантов происходящего, описанного в нем... на основе комплекса лингвистических и экстралингвистических факторов в их различных комбинациях» [4, с. 66].

Общеизвестно, что многозначность является важным источником смыслового обогащения уже имеющихся в языке слов, а также средством достижения большей выразительности. Многозначные слова в современных текстах масс-медиа являются средством «воплощения многомерности, противоречивости мира», средством «преодоления идеологически прикрепленных оценок и скоординированных акцентов» [7, с. 242]. «Новым СМИ свойственны такие игры с полисемантикой, когда текстовое окружение не снимает, а, напротив, подчеркивает вероятность прочтения слова по-разному, доставляя удовольствие сообразительному читателю» [7, с. 242].

Обычно игры с многозначностью начинаются в заголовках и продолжаются в текстах статей:

«Сергей Иванов поймал пекинскую «утку» [НГ, № 209, 2007] – заголовок статьи о том, как «Китай сбил баллистической ракетой собственный спутник», а спустя 10 дней «вице-премьер – министр обороны Сергей Иванов заявил, что считает эту информацию *«уткой»*. Здесь игра основана на многозначности слова *«утка»* (*«птица»* – *«ложный сенсационный слух»*).

Иногда, используя многозначные слова, авторы выражают свое ироничное отношение к происходящему, например:

«Политическое «обызвествление». Говорят, при вскрытии Ленина обнаружилось, что мозг вождя мирового пролетариата на две трети *обызвествлен*, а значит, в последние годы жизни практически *бездействовал*. Примерно в таком же состоянии находится сегодня *партийная система страны*: две ее трети занимают *«обызвествленные»* структуры – «Единая» и «Справедливая Россия». Формально они проявляют все признаки партийной жизнедеятельности, однако по причине отсутствия собственной политической субъектности их нельзя признать партиями как таковыми, то есть объединениями граждан, созданными для достижения их, граждан, целей» [НГ, № 66, 2008]. В данном случае игра состоит в создании автором статьи нового значения слова *«обызвествленный»* (*«превращенный в известь, отвердевший»* – *«бездействующий»*).

Следовательно, при помощи использования игр с многозначностью авторы изначально привлекают внимание адресата статьи заголовком, а затем добиваются необходимого эмоционально-экспрессивного воздействия.

Однако намного чаще игры с многозначностью используются в тексте, изначально не присутствуя в заголовке статьи. Тем не менее, цели данной языковой игры остаются практически те же – дать свою оценку происходящего таким образом, чтобы вызвать аналогичное отношение к ситуации у читателя:

«И задача по *«опусканию»* компартии была решена чисто техническими методами: с одной стороны, гостелеканалы обрушили на коммунистов потоки «черного пиара», а с другой – на их электоральном поле появились новые игроки,... оттянувшие у КПРФ немалую часть избирателей» [В., № 4, 2006].

«Ведь до последнего времени люди, занимавшиеся в правительстве взрывоопасными национальными проблемами, казались почти такими же *«смертниками»*, как, например, вице-премьеры по социальной политике, обреченные рано или поздно на бесславную отставку по требованию обездоленных учителей, врачей или шахтеров» [В., № 12, 2007].

Итак, многозначность лексики представляют собой «неисчерпаемый источник обновления значений слов, необычного, неожиданного их переосмысления» [1, с. 44]. Игры с многозначностью увеличивают выразительные возможности и помогают автору достигнуть желаемого эффекта.

В целом, рассматриваемые аналитические статьи характеризуются повышенной эмоционально-экспрессивной окраской, которая достигается за счет присутствия в них практически всех пластов лексики. Тем не менее, в некоторых случаях наблюдается избыток в употреблении определенных лексических единиц (например, заимствований, сниженной лексики). Иногда это можно связать с отсутствием профессиональной журналистской подготовки автора (политолога, политика и т.д.). Поэтому, главное, чтобы автор статьи имел чувство меры, четко представлял значение выбранной лексики, умел ею умело воспользоваться без какой-либо потери смысла и, таким образом, добиться необходимого воздействия на читателя.

Список литературы

1. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 448 с.
2. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2005.
3. Желтухина М.Р. Специфика речевого воздействия тропов в языке СМИ: дисс. ... д-ра филол. наук. – М., 2004. – 358 с.
4. Панина Н.Н. Функции газетного заголовка // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология», – № 2. – 2007. – М.: Изд-во МГОУ. – С. 66 -68.
5. Ржанова С.А. Влияние устных форм массовой коммуникации на развитие масс-медийной культуры // СМИ и общество: проблемы вза-

имодействия (к 75-летию Оренбургской области): материалы региональной научно-практической конференции. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – С. 260 – 263.

6. Сковородников А.П., Копнина Г.А. Экспрессивные средства в языке современной газеты: тенденции и их культурно-речевая оценка // Язык средств массовой информации / Под ред. М.Н. Володиной. – М.: Академический проект; Альма Матер, 2008. – С. 521 – 539.

7. Сметанина С.И. Медиа-текст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века): Научное издание. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 383 с.

8. Солганик Г.Я. Практическая стилистика русского языка. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.

9. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология. – М.: Высш. шк., 2001. – 415 с.

10. Яковлева Т.Б. Язык «журналистского текста» современных СМИ // СМИ и общество: проблемы взаимодействия (к 75-летию Оренбургской области): материалы региональной научно-практической конференции. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – С. 264 – 269.

ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.М. Кирилова
г. Железноводск*

В Концепции модернизации образования России обучение иностранному языку рассматривается как неотъемлемый гуманитарный компонент подготовки специалиста и как обязательный элемент непрерывного профессионального образования [6].

В соответствии с требованиями каждой ступени обучение иностранному языку и в колледже, и в неязыковом вузе должно обеспечивать готовность и способность к реальному иноязычному общению, объединенные под понятием «коммуникативная компетенция». Формирование устной иноязычной коммуникативной компетенции как стратегической цели современного языкового образования [2], ее прагматического аспекта включает знание социокультурных особенностей иноязычного коммуникативного поведения; навыки и умения, позволяющие устанавливать и поддерживать межличностные контакты, оказывать определенное воздействие на партнера по коммуникации с целью реализации прагматических целей общения.

Однако, как показывает практика, многие студенты колледжа, неязыкового вуза – вчерашние выпускники школ, затрудняются понимать и интерпретировать иноязычные высказывания, обусловленные

конкретной ситуацией общения, начинать, поддерживать и завершать разговор в соответствии с речевой задачей и коммуникативным намерением. Основной причиной является то, что лишь небольшой процент обучающихся владеет основными компонентами коммуникативной компетенции – *языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной*. Как следствие, и на всех ступенях обучения иноязычному общению преобладают репродуктивные виды деятельности над продуктивными.

В условиях непрерывного языкового образования первостепенное значение имеет разработка и внедрение инновационных технологий, имеющих целью развитие устной иноязычной коммуникативной прагматической компетенции специалиста, способного к межличностному общению с представителями иноязычной культуры. Принимая во внимание условия обучения в системе общего, среднего, высшего (нелингвистического) и дополнительного профессионального образования – количество часов, отсутствие языковой среды, индивидуально-психологические и возрастные особенности обучаемых [5], необходимо разрабатывать такие методы и приемы обучения, которые могли бы способствовать максимальной реализации внутренних резервов обучаемых, их учебного потенциала.

Как отмечается в лингвопсихологических исследованиях, овладение коммуникативной компетенцией, ее прагматическим компонентом вплотную связано с аспектами индивидуального когнитивного характера [4] и обеспечивается не только знанием этикетных особенностей родной и изучаемой культур, знанием соответствующих языковых и речевых средств выражения коммуникативных намерений; но и владением способами познавательной деятельности. Из этого следует, что методика обучения устной иноязычной коммуникативной прагматической компетенции на когнитивно-коммуникативной основе должна включать ***этап формирования социокультурных знаний, этап формирования стратегий усвоения знаний и стратегий речевого общения, этап формирования устной иноязычной коммуникативной компетенции***. Содержание методики должны составлять когнитивные, когнитивно-коммуникативные, коммуникативные упражнения [9], направленные на развитие познавательных, когнитивных способностей, которые соотносятся с основными психологическими процессами [8] и связаны со стратегиями усвоения знаний (стратегиями поиска, восприятия, запоминания и переработки информации); со стратегиями иноязычного общения [7]; формированием навыков и умений их использования.

С целью эффективного иноязычного общения обучаемые должны овладеть стратегиями, которые имеют место на докоммуникативном, коммуникативном и посткоммуникативном этапах речевого акта: ***метакогнитивными стратегиями*** (стратегиями формирования плана ментальных действий, управления процессом общения и оценки его эффективности); ***когнитивно-коммуникативными стратегиями***, т.е. стратегиями межличностного взаимодействия, включающими помимо стра-

тегий построения высказывания стратегии слушания и понимания); **социально-аффективными стратегиями**, к которым относятся кооперация и сотрудничество; проявление толерантности к другой культуре; сопереживание; самоорганизация, контроль своих эмоций; эмоциональная окраска высказывания.

Использование *метакогнитивных, когнитивно-коммуникативных стратегий* тесно связано с основными компонентами прагматической компетенции иноязычного общения: с *дискурсивной компетенцией*, включающей формирование способности порождать значимые высказывания, построенные по правилам изучаемого языка; упорядочивать предложения в дискурс с учетом тематики, естественной последовательности действий, стиля и регистра общения, а также с *компетенцией схематического построения речи*, предусматривающей овладение сценариями, «скриптами» общения, которые рассматриваются как знание о сюжетном развитии событий, как ролевые фреймы, описывающие стандартную последовательность действий. Использование *стратегий взаимодействия и воздействия, социально-аффективных стратегий*, направленных на реализацию прагматических целей общения, коррелирует с *функциональной компетенцией*, под которой понимается способность функционального использования отдельных, как правило, коротких высказываний в ходе межличностного взаимодействия [10].

Так, перед вступлением в общение (докоммуникативный этап) его участники должны уметь определять свои коммуникативные роли и социальные статусы, коммуникативный стиль (*доминирующий* или *подчиненный*, *дружелюбный* или *настороженный*, *открытый* или *замкнутый*), регистр общения (*официальный*, *фамильярный* или *нейтральный*, *вежливый* или *небрежный*), предполагать развитие темы общения; прогнозировать последующие шаги, реакцию собеседника; предполагать контраргумент [3].

В процессе межличностного взаимодействия (коммуникативный этап) обучаемые должны уметь использовать стратегии инициирования разговора (обращение, приветствие, знакомство, выражение просьбы); стратегии поддержания разговора (сообщение и получение информации, одобрение, рассуждение, объяснение, аргументация, убеждение); стратегии реакции на неожиданное (выражение согласия или несогласия); стратегии снятия недопонимания и восстановления коммуникации (извинение, обращение за разъяснениями, предоставление разъяснений, коррекция ошибок); стратегии завершения разговора – извинение, прощание, пожелание [10]. Например, с целью получения или сообщения информации, побуждения к какому-либо действию, обучаемые должны с учетом этикетных норм, стилей и регистров общения, уметь привлечь к себе внимание – *Just a minute! / I say! / Look here! / Hey!*, обратиться с вопросом, просьбой – *Sir! / Officer! / Madam! Would you like to tell me... / Could you do me a favour?*, поблагодарить за информацию – *Thank you for useful information. / Thanks. It was so kind of you to tell me about it.*

На посткоммуникативном этапе обучаемым следует использовать такие метакогнитивные стратегии, как самоконтроль и анализ собствен-

ного речевого поведения и анализ состоявшегося акта общения, которые позволяют удостовериться, была ли достигнута коммуникативная цель, был ли процесс общения эффективным и насколько.

Методика обучения устной иноязычной коммуникативной прагматической компетенции стратегий предполагает в первую очередь работу учащихся с аутентичными иноязычными материалами, на базе которых комплексно решаются цели обучения когнитивно-развивающего характера [1]. Использование материалов, являющихся источником социокультурных, страноведческих сведений, необходимо для того, чтобы общение на уроке на иностранном языке, имеющее условный и обучающий характер, было приближено к реальному речевому общению с носителями языка.

Обучение устной коммуникативной прагматической компетенции с учетом социокультурных знаний, на основе целенаправленного формирования стратегий иноязычного речевого общения предполагает их осознанное усвоение и адекватный выбор, как в учебном диалоге, так и в свободном общении. Принципы когнитивности и сознательности становятся ведущими в рамках предлагаемой методики.

Так, после прослушивания аутентичного диалога, обучаемые могут продолжить беседу по своему варианту, варьировать диалог в соответствии с новыми коммуникативными ситуациями, с использованием метакогнитивных, когнитивно-коммуникативных и социально-аффективных стратегий. Далее обучаемым можно предложить составить собственные диалоги с учетом той или иной ситуации общения, без изменения общей схемы диалога.

Формирование способности адекватного выбора и использования стратегий взаимодействия и воздействия, обусловленных ситуацией общения и реализуемых с помощью языковых средств должно обеспечить уместность речевого и неречевого поведения, эффективное общение на иностранном языке с представителями иного лингвокультурного сообщества.

Большое значение для формирования способности и готовности к иноязычному общению имеет лаконичная и четко сформулированная речевая установка и довольно ясное описание речевой ситуации [9]. В качестве конкретной установки может быть ролевая игра как стимулирующее средство говорения и действия, как проявление деятельностного подхода к обучению, отражающая ту ли иную ситуацию повседневного общения, которая может иметь место в реальной иноязычной культурной среде.

Не смотря на то, что в условиях классного обучения сложно создать атмосферу реального общения, тем не менее, даже в учебных условиях дискурс учителя и обучаемых предполагает возможность прагматического общения на коммуникативно-достаточном уровне. При этом должны учитываться особенности речевого поведения, принятые в родном языке и правила межличностного общения, принятые в иноязычном сообществе, осуществляя также положительный перенос знаний в процессе различных речевых актов:

Необходимо подчеркнуть важность формирования *стратегического аспекта* коммуникативной компетенции, который оперирует на всех ее

компонентах – лингвистическом, прагматическом, социокультурном и позволяет компенсировать особыми средствами недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения в иноязычной среде. Обучение устной иноязычной коммуникативной компетенции на когнитивно-коммуникативной основе должно обеспечить не только формирование способности и готовности осуществлять иноязычное общение с потенциальным деловым партнером, но и развитие языковой личности, умеющей самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею на всех этапах своего профессионального образования.

Список литературы

1. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Граудина Л. К. Ширяев Е. Н. Культура русской речи: Учебник для вузов. – М.: Норма, 2005. – 560 с.
4. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов/Под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение от 29 декабря 2001 г. № 1756-р
7. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающий иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
8. Немов Р.С. Психология. Учеб. Для студ. Высш. Пед. учеб. Заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.
9. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителей иностранного языка: Интегративно-рефлексивный подход. Монография. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004 – 336 с.
10. Common European Framework of Reference: for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press. 2001. – С. 65 – 86.

ПРИНЦИПЫ НОМИНАЦИИ ПЕРСОНАЖЕЙ В РАННИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.П. ЧЕХОВА

Т.Б. Кузнецова
г. Ставрополь

Мастерское внедрение А.П. Чеховым «говорящих» фамилий поражаало многих. Из воспоминаний его современников, начинающих писателей,

явствует, как он делился секретами собственного мастерства в использовании художественных средств, в частности, имен собственных. Так, И.Л. Щеглов писал: «Чехов сделал мне несколько ценных указаний и относительно необходимости в драматическом произведении большей простоты и близости к жизни не лишь в речах работающих лиц, самых их именах и фамилиях» [Языковое мастерство Чехова 1988: 38]. Этот критерий реалистического изображения реальности является главным для всего творчества А.П. Чехова. Анализ фамилий в рассказах А.П. Чехова свидетельствует о том, что их эстетическая окраска выражается как имплицитно, так и эксплицитно – с помощью окружающего микроконтекста. Эстетическая маркированность фамилий тесно связана с характером мотивирующего: о сниженности семантики фамилий свидетельствует тот факт, что основная масса их навеяна бытовой, часто сниженной лексикой. Об этом свидетельствует и высокая частотность таковых фамилий.

В статье мы обратились к раннему творчеству А.П. Чехова. Нами рассмотрен рассказ «*Цветы запоздалые*», напечатанный А.П. Чеховым в 1882 году в журнале «Мирской толк». На наш взгляд, это произведение стоит особняком в раннем творчестве А.П. Чехова, т.к. в нем сквозь иронию просачивается глубокая грусть. В какой-то степени, в докторе Топоркове можно увидеть прообраз доктора Старцева из более позднего произведения, как и герой «Ионыча» он не заслуживает имени. По ходу повествования повторяется только его фамилия, тем самым автор подчеркивает бездушность главного героя: его стремление к накопительству, отсутствие в нем живой души. И только в финале произведения мы слышим уничижительно-ласкательное «Миколаша» из уст «его купчихи».

Главная героиня, напротив, названа автором нежно, ласково – Маруся. Но в то же время в этой разговорной форме имени Мария Чехов отражает то несвойственное положение, в котором находится главная героиня (обнищание княжеской семьи), низводя княжну в положение обычной горничной, которая как раз и могла бы зваться Марусей.

Егорушка – имя брата Маруси. Это развратившийся, нравственно и физически, человек. В уменьшительно-ласкательном использовании этого имени также отражен упадок – материальный, нравственный, духовный. Иногда Маша называет его Жоржем, пытаясь как-то всколыхнуть то, что осталось от гусарской чести и княжеского достоинства (которые, она считала, были в нем). Но эти попытки тщетны. Егорушка так и останется дурачком, блаженным, которому все сходит с рук и даже смерть сестры не пробуждает в нем никаких чувств.

Фамилии главных героев, использованные автором, имеют символическое значение. Апеллятивно-мотивированной является фамилия князей Приклонских, мотивируется нарицательным словом «приклоняться», в значении приклоняться перед кем-то: «Умоляли они так, как только могут умолять несчастные плачущие женщины» [Чехов 1985 1т.:297]. Истинная мотивация. Князья Приклонские вынуждены в создавшейся ситуации всем кланяться, даже своему бывшему слуге – Топоркову. Фамилия Топоркова говорит нам о «непробиваемости», «бестолковос-

ти» героя, который за сбором пятирублевки совершенно не замечает светлого и чистого чувства Маруси. Пробуждение происходит слишком поздно, практически ничего не меняя во внутреннем мире Топоркова. «Впрочем, можно заметить в нем перемену. Он, говоря с женщиной, глядит в сторону, в пространство... Почему-то ему страшно делается, когда он глядит в женское лицо... (Чехов 1985 1т: 300).

В произведении обыгрываются комический эффект в ониме Карелия Ивановна – Кавалерия. Таким образом автор усиливает ничтожность, пошлость этой женщины, ставя ее в один ряд с «мертвыми» душами произведения: Топорковым, Егорушкой.

В данном рассказе антропонимы играют важную роль, т.к. дают читателю определенный код к пониманию произведения, они позволяют читателю глубже понять сущность героев.

Ономастическое пространство данного рассказа представлено 29 онимами, большинство из которых это имена персонажей (10), затем представлены фамилии (6), всего два героя именуются в произведении по имени и отчеству, но это именование носит иронически, а не уважительный характер (Карелия Ивановна, Иван Адольфович). Помимо антропонимов, в тексте присутствуют и топонимы (6). В основном это названия реально существующих городов (Самара, Севастополь).

В данном произведении автор использует имена литературных (Рудин), библейских (Христа) персонажей, а также фамилию представителя искусства (Шопен), но эти словоупотребления единичны.

В рассказе «Смерть чиновника», опубликованном в журнале «Осколки» в 1883 году с подзаголовком «Случай», Чехов продолжает традиции классической литературы XIX века по представлению «маленького человека». Но в отличие от гоголевского героя, чеховский Червяков не вызывает сочувствия и сострадания. Чеховский персонаж вызывает в нас чувство брезгливости и омерзения, чему в немалой степени способствует выбор фамилии главному герою – Червяков. В данном ониме складывается несколько семантических аспектов. Во-первых, это сравнение героя с червяком по его положению, низменности его души, во-вторых, физическое отвращение, связанное с восприятием червяка, как ползущей неприятной, скользкой твари. Все эти аспекты нашли отражение в самом герое. Удвоив тем самым иронический эффект понимания сущности персонажа.

Фамилия Брижжалов тоже не вызывает приятных ощущений, таким выбором автор еще в большей степени подчеркивает абсурдность сложившейся ситуации. Ономастическое пространство данного произведения состоит из 6 онимов, где главный герой назван по всем традициям русского официального именования (имя + отчество + фамилия) – Иван Дмитрич Червяков. Чиновник, на которого чихнул Червяков обладает только фамильным онимом. Несмотря на небольшое ономастическое пространство рассказа (как и сам рассказ), онимы обладают семантической насыщенностью, позволяя читателю глубоко воспринять образ чеховских персонажей.

Юмористический рассказ «*Брак по расчету*» напечатан в журнале «Развлечение» в 1884 году под заглавием «За человека страшно», с подзаголовком «Роман в 2-х одинаково плачевных частях».

Автор сознательно подбирает антропонимы для своего произведения, т.к. благодаря им достигается тот юмористический эффект, которого и старался достичь автор.

Фамилия *Мырина* говорит читателю о том, что мать невесты либо внешне «далека от совершенства», либо, что, скорее всего, обделена нравственными и духовными качествами (об этом говорит эпизод, где ей жалко не дочь, а перину). «Перины жалко! – отвечает за нее мать. – Три пуда, голубчик! И пух-то какой! пушинка к пушинке – ни одного перышка!» [Чехов 1986. т. 2: с. 86].

Главная героиня названа *Дашенькой* не потому, что автор симпатизирует ей, а совершенно по другой причине. «Невеста Дашенька, у которой на лице написаны все добродетели, кроме одной – способности мыслить, вспыхивает...» [Чехов 1986, т.2, с.165]. В фамилии Апломбов (апломб – излишняя самоуверенность в поведении [Ожегов 1989:26]) как нельзя лучше соответствует герою, т.к. он ничего из себя не представляет, но хочет казаться образованным и сведущим, бравлируя терминами.

Помимо фамилий и имен персонажей в произведении используется комический прием – употребление мифонимов. «Розовоперстая Аврора застаёт ещё Гименея в Пятисобащем переулке, но вот настает серое утро и даёт автору богатый материал для...» [Чехов 1986, т.2: 84]. Таким образом, ономастическое пространство данного произведения состоит в основном из антропонимов и мифонимов, которые гармонично сочетаясь, создают целостную ономастическую систему произведения.

Таким образом, онимы составляют неотъемлемую часть ранних произведений А.П. Чехова, создают неповторимое, гармоничное ономастическое пространство. ИС в произведениях не случайны, каждый из онимов играет определенную, чаще всего характерологическую роль (Отлукавин, Топорков, Приклонские), либо создает комический эффект (Калерия Ивановна) и т.д.

В ранних произведениях А.П. Чехов продолжает традицию, начатую в классической литературе – это использование «говорящих фамилий». В этом приеме автор выступает как гениальный художник слова, который в форме короткого рассказа смог раскрыть пороки общества и чисто посмеяться над ними.

Список литературы

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка/ Под ред. Н.Ю. Шведовой – М.: Русский язык, 1989.- 750 с.
2. Чехов А.П. Собрание сочинений в двенадцати томах. – М.: «Правда», 1985- 1986.
3. Языковое мастерство А.П. Чехова. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1988. – 144с.

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ЧЕЛОВЕК – ЯЗЫК – ОБЩЕСТВО

Г.Н. Манаенко

г. Ставрополь

Язык во всех своих проявлениях – языковой системе, речевой деятельности и языковом материале – средоточие тех черт, которые помогают обрисовать облик человека в его определяющем отношении к собственному коду и способу использования этого кода. Интерес к языку есть в то же время интерес к самому человеку, потому что важной характеристикой человека является то, как он использует язык. Речевая деятельность – главное средство самовыражения человека, так как она позволяет сочетать когнитивные процессы с выражением внутренних побуждений. Несомненно, каждый отдельный индивид впечатляет своей способностью решать проблемы и творить, но только единый язык присоединяет членов сообщества к единому информационному пространству.

Социальная специфика языка заключается в том, что он существует прежде всего в языковом сознании – коллективном и индивидуальном. Соответственно языковой коллектив, с одной стороны, и индивидуум, с другой стороны, являются носителями культуры в языке. Сознание в своей внешней, проявленной форме выступает как социальный опыт, как человеческая культура. В традиции, идущей от школы Л.С. Выготского, основной содержательной единицей обобщения и передачи опыта считается значение, которое далеко не всегда совпадает с языковым значением. Языковое сознание, существуя как коллективное сознание (иногда в этом значении используется термин со-знание), проявляет себя и становится доступным наблюдению, лишь когда опосредуется конкретной языковой личностью (человеком говорящим) в ее деятельности, прежде всего речевой. Если рассматривать сознание с точки зрения его социального характера, то психика личности предстает как отображение в сознании личности ее взаимодействия с другими людьми, при этом психика служит инструментом социальной регуляции актуальной деятельности, а сама деятельность осуществляется по образцам, в которых воплощен опыт общества. Таким образом, психика личности выступает как хранилище образцов деятельности и канал социальной регуляции деятельности личности.

Наличие сознания – один из дифференциальных признаков личности, которая формируется в обществе в процессе социализации. Следовательно, сознание не может не нести на себе отличительные черты того общества, в котором происходит становление личности. Именно общность присвоенной культуры, а точнее – общность «распредмеченных» культурных предметов и освоенных вербальных описаний культурных предметов и деятельностей определяет общность структур сознания коммуникантов. Носителем индивидуального сознания является личность как член общества, способная к коммуникации (общению) и осуществляющая таковую. Иными словами, социальная личность есть совокупность общественных

отношений, воплощенная в индивиде. Генезис личности не может быть объяснен только биологически, хотя в основном и предопределен анатомическим и физиологическим складом индивида. Не менее важными, чем биологические, и обуславливающими развитие личности являются социально-психологические факторы – детерминанты детства, по словам Э. Сепира. Индивид становится личностью в процессе социализации – вхождения ребенка в социум, определенное национальное лингвокультурное сообщество. Социализация – специфический процесс, в ходе которого ребенок усваивает и присваивает достижения развития предшествующих поколений. Эти достижения в отличие от достижений филогенетического развития животных не фиксируются морфологически и не передаются путем наследственности, но их передача возможна благодаря врожденной языковой способности. «Справедливо, конечно, что человек в некотором смысле предназначен к тому, чтобы говорить, – писал Э. Сепир, – но это всецело связано с тем, что рождается он не только в природе, но и в лоне общества, которое не может не приобщить его к своим традициям». Мышление и знания людей каждого поколения не передаются в порядке биологической наследственности, но формируются у них прижизненно в процессе усвоения ими культуры, созданной их предшественниками. Таким образом, в процессе социализации осуществляется трансляция определенной культуры.

Одним из основных каналов получения знаний и достижений национального лингвокультурного сообщества в процессе «врастания ребенка в цивилизацию» (А.Н. Леонтьев) является язык, который Э. Сепир считал самым мощным фактором социализации, что обусловлено отображением в системе языковых знаков социального бытия людей. Язык как языковая компетенция не сводится к грамматическим правилам и категориям, которые дети изучают на уроках родного языка, но выступает как часть социальной памяти, поскольку языковые значения, выступая своеобразным информационным доступом к сознанию, апеллируют к предметным значениям, составляющим ориентировочную основу деятельности не только речевой, но и любой другой, в том числе и познавательной.

В современных науках о человеке деятельность определяется как процесс, который осуществляет отношение человека к миру, отвечает потребности и характеризуется мотивом. Деятельность включена в общение даже в тех случаях, когда человек остается один. Речевая деятельность (язык как деятельность) – это единство общения и обобщения, особым образом организованная активная и целесообразная деятельность человека, которая регулируется определенной системой мотивов. Речь встраивается в другую деятельность и существует одновременно как средство достижения неречевых целей и как самоцель. Более того, речь – это еще и средство регуляции поведения других людей, целиком подчиненное задачам информирующего. Речь есть одновременно орудие деятельности и деятельность.

«Речевая деятельность человека строится главным образом на использовании готовых коммуникативных единиц. Формируя высказыва-

ния, мы обязательно прибегаем к схемам, шаблонам, клише. А без овладения жанрово-ролевыми стереотипами общения, в которых языковые единицы достаточно прочно увязаны с типическими ситуациями, взаимодействие языковых личностей было бы затруднено», — отмечают И.Н. Горелов и К.Ф. Седов. В то же время, с их точки зрения, допустимо говорить и об эстетической составляющей обыденной каждодневной коммуникации, поскольку своеобразие живого разговорного общения как раз и заключается в том, что трафаретность и шаблонизация сочетается в нем с отчетливо выраженной установкой на творчество.

Речевая деятельность обуславливается сложным речевым механизмом — речевой организацией человека, которая является психофизиологической организацией индивида. Особенности речевой организации человека заключены в следующем:

- 1) она не равняется системе речевого опыта, но есть некоторая его переработка;
- 2) она может быть только психофизиологической;
- 3) она есть социальный продукт вместе с речевой деятельностью, которую она же и обуславливает;
- 4) она есть индивидуальное проявление языковой системы, которая выводится из языкового материала;
- 5) о ее характере можно судить только на основании речевой деятельности индивида, который представляет данную общественную группу.

Таким образом, речевая организация есть динамическая система, а не пассивное хранилище сведений о языке, в которой происходит постоянное взаимодействие между процессом переработки и упорядочивания речевого опыта, с одной стороны, и его продуктом, с другой.

Что же побуждает ребенка к речевой деятельности? От чего зависит развитие языковой способности и освоение ребенком системы средств выражения родного языка, а также принятых в данном сообществе моделей вербального общения? Как и когда действуют факторы, опосредующие становление ребенка как человека говорящего, — лишь на определенном этапе детства или же на протяжении всей жизни человека?

В современной теории речи к таким факторам относят прежде всего фактор положительных эмоций и фактор потребности эмоционального контакта с близким человеком. Влияние этих факторов на ребенка зафиксировано в возрасте от двух до четырех — пяти месяцев в период так называемого гуления. Находясь в состоянии положительных эмоций и чаще всего в присутствии близкого человека — своей матери — ребенок произносит звуки, напоминающие [гу], которые могут повторяться многократно. Связи данного сочетания звуков с каким-либо реальным предметом нет, поскольку гуление представляет собой выражение общего эмоционального состояния. При этом установлено, что гулению способствует присутствие матери или кого-либо из близких, поскольку наблюдается обращение взгляда ребенка к этим людям. Гуление — это прежде всего реализация наследственной программы голо-

сового развития: оно характерно даже для глухонемых от рождения детей и не предполагает «обратной связи», хотя и превращается в двусторонний акт, когда кто-либо из взрослых улыбается и наклоняется к ребенку, начиная разговаривать с ним.

Оба указанных фактора имеют социальные корни: по сути это начальные виды контакта с окружающими людьми, формы невербального общения, хотя можно утверждать, что в общении на уровне эмоций уже используются средства выражения, которые можно признать языковыми. В результате психолингвистических экспериментов и наблюдений установлено, что трехмесячный ребенок уже начинает различать контрастные интонации голоса матери: доброты и ласки, с одной стороны, и раздражения и гнева, с другой. Фактор положительных эмоций действует не только на первом году жизни, он актуален и для взрослого: независимо от возраста человек нуждается в хорошем настроении и доброжелательном отношении партнера по коммуникации. В осмыслении второго фактора следует сделать акцент на слове эмоциональное, поскольку в развитии ребенка эмоции предшествуют интеллекту.

Третий фактор – физиологическое развитие органов речи. Между пятью и семью месяцами дети переходят от гуления к лепету, который также не является вербальным, однако элементы подражания речи взрослых здесь присутствуют. Не случайно детские психологи придают большое значение разговорам взрослых с детьми на первом году жизни, в том числе и в данный период. На ранней стадии лепетного развития ребенок произносит звуки, которые есть в самых разных языках. Наибольшую нагрузку в это время получают механизмы аудирования и памяти, стремительно развивается произносительный аппарат: дети скорее играют со звуками, чем используют их, чтобы выразить эмоциональное состояние. Прислушиваясь к собственному лепету и речи взрослых, младенцы тренируют свои органы речи, учатся, куда и насколько нужно переместить тот или иной мускул, чтобы достигнуть изменения в звуке. Для нормального развития речи требуется два-три часа подобного «говорения» и не менее трех – четырех часов аудирования, причем данная потребность растет с годами. Физиологическая база речи пластична и легко адаптируется к условиям речевого развития и даже к разным языкам. Однако гибкость и пластичность сохраняются лишь до семи лет, как уже отмечалось, наилучшего возраста для овладения речью, особенно фонетикой и произношением.

Четвертый фактор – потребность в содержательном общении, которая проявляется с седьмого – восьмого месяца и действует на любом возрастном этапе, принимая формы непосредственного и опосредованного общения, внешнего и внутреннего самовыражения. Примечательно, что одна из гипотез возникновения языка у наших далеких предков в свое основание кладет именно данную потребность. Нечто подобное происходит в онтогенезе у каждого ребенка, который стоит перед выбором: в целях коммуникации как смыслового аспекта общения самостоятельно изобретать знаковые средства или же воспользоваться уже имеющимся языком. Таким образом начинается новая эпоха в жизни

ребенка: у него возникает потребность в обмене мыслями, самовыражении в речи; по сути это и есть начало процесса социализации.

Пятый фактор – потребность и способность номинации и обобщения – начинает оказывать свое влияние на втором году жизни и характеризует речевую деятельность в любом возрасте. Значения, которые ребенок вкладывает в свои первые обозначения предметов и явлений, развиваются одновременно с развитием его мышления, причем мышления понятийно-логического. Если вначале ребенок обозначает определенным звуковым комплексом конкретный предмет, находящийся в поле его зрения, то затем использует данное звуковое сочетание для называния других, похожих на предыдущий предметов или их признаков. Однако обнаружив, что «родственных» предметов вокруг гораздо больше, чем слов в его лексиконе и фонетическое различие при произношении той или иной номинации для разных похожих предметов весьма ограничено, ребенок начинает использовать номинации, услышанные от взрослых, и усваивать все их значения и случаи применения, что приводит к формированию понятий. Стремление выделить слово в речевом потоке, попытки оперировать его значением приводят ребенка к необходимости фонематического восприятия, основанного на различении фонем. Как отмечал Л.С. Выготский именно к этому этапу речевого становления индивида «линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор раздельно, перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека. <...> Ребенок как бы открывает символическую функцию языка».

Речевая среда – шестой фактор речевого развития человека, роль которого значительна на протяжении всей жизни человека, но наиболее отчетливо проявляется в возрасте около двух лет в период начала «грамматического взрыва» и дальнейшего совершенствования в усвоении языка, длящегося примерно три года. Этот период «от двух до пяти» вызывает до сих пор изумление исследователей: успехи ребенка в усвоении языковой системы настолько поразительны, что вызвали к жизни различные варианты гипотезы «врожденного языка» (но не языковой способности). Постепенно накапливая в памяти языковой материал речи окружающих людей, выделяя в этом материале слова, словообразовательные модели, грамматические словоформы, словосочетания и предложения, соотнося форму языковых единиц с их повторяющимися значениями, ребенок устанавливает аналогии форм и значений. Эти аналогии становятся для него правилами лишь в тех случаях, когда они регулярны и повторяются в сходных ситуациях, вследствие чего очень важно, чтобы речевая среда, в которой живет и формируется ребенок как языковая личность, соответствовала языковым и культурным нормам.

Седьмой фактор – речевая активность – зависит от условий, к которым относятся общая активность человека, его коммуникабельность, инициативность и стремление к лидерству, а также умение преодолевать скованность в общении и переходить от ситуативного диалога к монологической спланированной речи. Условия и такие компоненты речевой ак-

тивности, как быстрота и точность выбора слов, фразеологизмов, а также правильность развертывания синтаксических конструкций, доступны детям дошкольного возраста и остаются в силе на более поздних возрастных этапах, переходя из игровых форм в подлинные: высокая речевая активность служит не только фактором речевого развития ребенка, но и способствует формированию взрослого человека как специалиста.

Фактор изучения языковой теории, в отличие от всех предыдущих, чье воздействие начинается в раннем детстве, характеризует школьный период и связан с образовательными системами. В связи с задачами развивающего обучения учащиеся выполняют роль исследователей языка и отчасти речи, решая при этом творческие задачи, что не может не сказаться на их речевом развитии. Влияние данного фактора проявляется в следующем. Во-первых, языковая теория, как и теория других наук, совершенствует мышление и обогащает содержательную базу речевой деятельности, вследствие чего происходит теоретическое осознание практически усвоенной системы языка и дискурсивных моделей речи. Во-вторых, грамматические и другие правила предоставляют возможность самоконтроля и самооценки как собственной, так и чужой речи, что обеспечивает овладение нормами литературного языка. В-третьих, при изучении языков теория языка служит основной конструирования речевых структур в соответствии с психологической моделью: мотивационная ступень – ориентировочная ступень – операционная ступень – ступень контроля и оценки.

ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ АНАЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

*С.А. Манаенко
г. Ставрополь*

В советский период публицистическому дискурсу в целом вполне было применимо название «деревянный язык» (*launge de bois*), которым характеризовали советский политический дискурс. Стереотипы сухой казенной речи, канцелярит значительно обеднили отечественный публицистический дискурс, поскольку журналисты знали, что отступление от узаконенной манеры представления информации трактовалось властями придержащими как инакомыслие: «В обществе жесткой иерархии, где главенствовала только монологическая коммуникация, каким был Советский Союз, не было нужды в риторических ухищрениях. Как и в средние века, когда основным было цитатное слово (тогда – Библия, позже – марксистско-ленинское учение), главным становится приближенность к источнику правильной мысли» (2, с. 7). И даже не только «риторические ухищрения», как отметил Г.Г. Почепцов, но и любое индивидуальное выражение «правильной мысли», по сути дела, было недопустимым. Не случайно и в лингвистике долгое время считалось, что

функция речи состояла, прежде всего, в передаче информации, хотя и неясно было, как это осуществляется и каким образом информация сама по себе способна производить широкий круг воздействий на людей.

В настоящее время новое коммуникативное пространство, в котором реализуются все виды дискурсов, порождается равноценными участниками, которые не зависят друг от друга: «Система иерархической коммуникации, где главным компонентом был приказ, стала меняться на систему демократической коммуникации, где основой становится убеждение» (2, с. 7). Соответственно, и язык современной прессы, отражающий политическую и речевую культуру общества, освободившего от тоталитарности в дискурсе массовой коммуникации, представляет плюрализм мнений, дифференциацию социальных воззрений не только определенных общественных групп и слоев, но и отдельных личностей.

В этой связи изменяются и научные приоритеты в анализе как языка, так и речи, актуализируются теории, учитывающие «выход на личность». Так, получили современное звучание многие идеи герменевтики, а слова Г. Шпета подчеркивают новую проблематику лингвистического анализа: «За каждым словом автора мы начинаем теперь слышать его голос, догадываться о его мыслях, подозревать его поведение» (6, с. 470). Существенны как для лингвистики, так и для теории коммуникации и взгляды М.М. Бахтина, в частности писавшего: «*Слово ориентировано на собеседника*, ориентировано на то, кто этот собеседник... Абстрактного собеседника, так сказать, человека в себе, не может быть; с ним действительно у нас не было бы общего языка ни в буквальном, ни в переносном смысле» (цит. по: 2, с. 26).

В настоящее время приобрели новую эвристическую ценность и психолингвистические концепции, опирающиеся на понятие интенциональности как существеннейшего свойства речи, что и характеризует антропоцентрический подход в научных исследованиях.

Термином *интенция* обозначается субъективная направленность на определенный объект, то есть активность сознания субъекта. На лингвистическом материале активизировал понятие интенции Дж. Серль, который, учитывая основную характеристику интенций – их направленность на объекты мира, – подчеркнул значение интенций как инструмента соотношения субъекта с внешним миром. С точки зрения авторов коллективной монографии «Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса» (см. 4), интенции могут быть двух уровней: «Интенции первого уровня первичны по происхождению в онтогенезе и непосредственно связаны с особенностями функционирования нервной системы человека. Интенции второго уровня скорее социальные по происхождению и включены в организацию общения между людьми» (4, с. 12). Таким образом, в субъективном плане активность, направленная на оречевление некоторого содержания, находящегося в сознании субъекта, представляет собою намерение высказаться, то есть интенцию. Некоторые исследователи в подобных интенциях предлагают разграничивать *информационную интенцию* и *коммуникативную интенцию*: «В первом случае речь идет

о желании сообщить нечто, во втором – коммуникатор демонстрирует свое желание в явном виде. Обычно обе интенции (особенно в случае вербальной коммуникации) сливаются воедино. Целью коммуникатора является воздействие на представления получателя. Коммуникатор создает конкретное сообщение для конкретного получателя, рассчитанное на данный конкретный момент, на данное конкретное место, на данный конкретный контекст. Центральным в этой цепочке становится понятие релевантности для конкретного индивидуума» (2, с. 118).

Следовательно, интенции второго уровня как коммуникативные связаны с обращением к внешнему миру, и прежде всего к миру людей. Особенность коммуникативных интенций состоит в том, что формы их выражения весьма разнообразны и не всегда стандартны, они могут быть как прямыми, открытыми, так и косвенными, неявными. Многие слова, определенные грамматические конструкции, правила построения текста предназначены для того, чтобы передать окружающим коммуникативные интенции говорящего: одобрение, порицание, угрозу, приказ, просьбу в отношении тех или иных объектов. Именно в этом аспекте представляют интерес положения теории речевых актов, в которой, по существу, проанализированы речевые действия (акты) как способы прямого проявления и выражения коммуникативных интенций. Дж. Остин, отметив, что существуют высказывания, которые ничего не описывают и не утверждают, и, выделив особое явление в речезыковой реальности – речевые акты, фактически выступил против точки зрения, что единственное назначение высказывания – описывать некоторое положение дел или утверждать некий факт. Выделив акты локуции как «говорения» в полном обычном смысле данного слова и перлокуции как осуществления акта воздействия на аудиторию, Дж. Остин не дал исчерпывающего определения иллокутивному акту, но в то же время трактовал его как то, что говорящий *хотел* сказать, как его намерение, выраженное в словесной форме (*Он доказывал, что...*) (см. 1). Сам Дж. Остин лишь изредка для описания иллокутивного акта использовал понятие намерения, однако в работах других авторов понятие намерения становится центральным.

Так, П.Ф. Стросон распознавание намерений говорящего определяет как необходимое условие адекватного реагирования на его слова: «Говорящий, таким образом, не только несет ответственность за содержание своего намерения, которую несет любой производящий действие человек, у него имеется причина, неотделимая от природы выполняемого акта, сделать это намерение явным» (5, с. 141). Представляется существенным заключительное суждение П.Ф. Стросона, согласно которому намерение, будучи общим элементом всех иллокутивных актов, может иметь множество вариантов: «...мы можем охотно допустить, что типы намерения, направленного на слушающего, могут быть очень разнообразными и что различные типы могут быть представлены одним и тем же высказыванием» 5, с. 150).

Намерения, или интенции, более подробно рассмотрены в работах Дж. Серля, который выделил понятие интенционального состояния: «Для начала мы могли бы констатировать, что интенциональность есть свойство

многих ментальных состояний и событий, посредством которых они направлены на объекты и положение дел внешнего мира» (3, с. 96). Далее Дж. Серль отметил, что «понятие интенциональности в равной мере применимо как к ментальным состояниям, так и к лингвистическим сущностям, таким, как речевые акты и предложения» (3, с. 101).

С опорой на данное положение Дж. Серль переносит на интенциональные состояния известные из предыдущих исследований характеристики речевых актов, выделив аспекты, специфичные как для речевых актов, так и интенциональных состояний. Так, если в теории речевых актов различаются пропозициональное содержание и иллокутивная сила, то в интенциональных состояниях – репрезентативное содержание и его психологический модус, то есть каждое интенциональное состояние представляет некоторые объекты и положения дел в связи с верой, страхом, надеждой и т.п. Связь же между речевым актом и интенциональным состоянием заключается в том, что через речевой акт осуществляется выражение соответствующего интенционального содержания, при этом «условия выполнимости речевого акта и выражаемого им психического состояния тождественны» (3, с. 106).

Таким образом, идеи теории речевых актов предполагают новую парадигму понимания сущности речезыковых процессов и направлены на объяснение принципов функционирования языка. Однако в рамках данной теории представлены и анализируются прямые способы выражения коммуникативных интенций: чаще всего это приказы, просьбы, уведомления и т.п., использующие соответствующие глагольные формы. В то же время значительная часть произносимого речевого материала использует совсем другие способы выражения интенций говорящего, но и нестандартные и непрямые способы выражения интенций понятны получателю, поскольку говорящий сам стремится к тому, чтобы его интенции были поняты, иначе цели его коммуникации не достигаются. Именно поэтому говорящий использует такие известные ему языковые средства и приемы, которые, по его предположению, могут дать желаемый результат.

Список литературы

1. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. – М., 1986. – С. 22 – 131.
2. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Центр, 1998.
3. Серль Дж. Природа интенциональных состояний // Философия, логика, язык / Под ред. Д.П. Горского и В.В. Петрова. – М., 1987. – С. 96 – 126.
4. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса / Под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.Д. Павловой. – СПб.: Алетейя, 2000.
5. Стросон П.Ф. Намерение и конвенция в речевых актах // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. – М., 1986. – С. 130 – 150.
6. Шпет Г. Внутренняя форма слова (Этюды и вариации на темы Гумбольдта). – М., 1927.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИИ ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

А.В. Морозова

г. Ставрополь

Одной из педагогических задач, такой же важной, как и воспитание ума, как и репродуцирование ученику знаний, умений и навыков является то, как они будут использованы воспитуемым в дальнейшем, а это во многом определяется эмоциональным отношением субъекта к окружающим его людям и действительности.

Образование невозможно без обращения к личности. Одна из функций личности – непрерывный поиск, обоснование и ревизия смысла ее деятельности.

В ряд сущностных сил человека входит познание мира и самого себя. Личностный способ существования индивида, его личностные функции могут быть актуализированы признанием самого этого факта от своего окружения. Педагог конструирует пространство формирования личности, способствуя воспитательному процессу как содеятельности, взаимораспределенному действию.

Педагогическое воздействие на личность действует через целенаправленную и последовательную реконструкцию того пространственного и временного континуума, в котором она реализует самое себя. Эта жизненная ситуация согласно собственным законам формирования личности характеризуется неопределенностью, открытостью, имманентностью (Н.А. Лурия). Средством педагогического воздействия может выступать некоторая ситуация (жизненная, социальная, пространственно-временная и т. п.), создающая внутреннюю коллизию, импульс к изменению, обретению нового опыта и смысла. Ситуация – средство распадается на множество событий и факторов, одни из которых зависят от личности, другие существуют во внешней данности. Выбор линии поведения остается за личностью, но объективные условия среды «поставляют» ей то, из чего выбирать. В процессе формирования личности происходит накопление «про запас» жизненного опыта в виде оценок, смыслов, поведенческих диспозиций; таким образом создается пространство хронотопической самоорганизации личностного мира (М.М. Бахтин, В.Я. Ляудис, В. Хесле).

Переход к личностной парадигме как к более высокой степени целостности в проектировании образовательных процессов расширяет функцию методологии педагогики, она становится своеобразной прикладной сферой философии человека, способом развития сущностных сил человека. Собственно педагогическое действие заключается в пробуждении и незаметном «выращивании» субъектности в другом человеке. Педагогическая реальность – это приобщение человека к смыслу, а не только к знаниям. М.В. Кларин справедливо показывает, что личностный опыт может приобретаться в сфере интеллектуально-познаватель-

ного поиска: в процессе коммуникативно-диалогической деятельности, если таковая ведет к выработке и апробации собственной жизненной позиции; в сфере эволюционного накопления личностного опыта.

Одним из компонентов эмоционального, социально одобряемого качества личности является эмпатия, которая поддерживается общественными нормами жизни, так как позволяет человеку стать социально адаптированной личностью. Под эмпатией понимается способность эмоционально отзываться на переживания других людей, проникать в их внутренний мир, понимать их переживания, мысли, чувства. Иными словами, это готовность и способность сопереживать и сочувствовать.

Состояние эмоциональной близости, тепла с родителями, учителями дают индивиду возможность почувствовать себя «принятым и понятым именно тогда, когда он испытывает страх, гнев, горе». Именно эти моменты принятия и понимания исцеляют душу человека. В настоящее время гуманистическое направление – это не только теория, но и реальная практика сотен школ США, Канады, Англии, Австралии, педагогической задачей которых является не столько передача информации, сколько создание психолого-педагогических условий, климата доверия, достижения духовной общности учителя и учеников, проявления эмпатии, улавливание настроения собеседника, помощь нуждающимся.

Эмпатия распространяется на такие явления, как эмпатическое обучение, эмпатическое понимание, эмпатическое слушание. Есть попытка исследовать педагогическую эмпатию с ее спецификой, с ее обособленностью от общей эмпатии любого человека.

Образование, являющееся феноменом культуры, не может состояться без опоры на эмпатическую личность. О том, что только Личность способна воспитать Личность, сказано и написано много. Еще К.Д. Ушинский, полемически заостряя проблему, настаивал на приоритетности личности педагога над его знаниями форм, средств, методов воздействия. Языковая личность учителя реализуется в индивидуальном стиле его деятельности.

Значительны также моменты, как тон речи, оправданность использования оценочных суждений, манера обращаться к ученикам, отвечать им, характер мимики, движений, жестов, сопутствующих речи. Способность понимать ситуацию, оценивать ее, ориентироваться в ней, управлять ею – это важный компонент профессиональной культуры учителя, обеспечиваемый личностными коммуникативными умениями.

Для реализации условий эффективного обучения в частных методиках преподавания создан широкий спектр приёмов работы с текстом.

Выделенные направления позволяют говорить о языковом пространстве, представляющем пошаговое, четко структурированное и спланированное конкретно-чувственное воплощение поставленных задач по проблеме формирования эмпатии.

Вышеназванное пространство представляет следующие уровни:

1) духовно-нравственный уровень: психические функции и свойства личности, лежащие в основе духовных качеств, находящиеся на опре-

деленном уровне развития, знание и сформированность норм поведения, выбор нравственного идеала. Личность отличается гуманистическое поведение, эмпатия;

2) творческий уровень: потребности к творческому труду и способность к творчеству. Личность имеет творческий стиль в одном или нескольких видах деятельности, оригинальна, неповторима в продуктах творчества;

3) личностный уровень: составная часть «Я-концепции» человека, когда можно говорить о взаимовлиянии и взаимообогащении данной подсистемы с другими.

Таким образом, Обучая учащихся написанию творческих работ, уделяя большое внимание языковому анализу тестов, учитель формирует коммуникативную компетенцию, а значит коммуникативную культуру учащихся, которая, в свою очередь, влияет на формирование эмпатической личности.

Коммуникативную культуру можно рассматривать через совокупность культурообразующих компонентов. Первым среди них является эмоциональная культура, или культура чувств, представляющая собой адекватное реагирование на окружающую действительность. Вторым компонентом коммуникативной культуры – это **культура** мышления, представляющая в виде специфических форм познавательной деятельности, направленной на восприятие и порождение текстов, о чем мы писали ранее. Третий компонент – культура речи, являющаяся объектом изучения языкознания.

С.И. Ожегов писал: «Высокая культура речи – это умение правильно, точно и выразительно передавать свои мысли средствами языка... Но высокая культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается еще в умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и наиболее доходчивое (т.е. наиболее выразительное) и наиболее уместное (т.е. самое подходящее для данного случая и, следовательно, стилистически оправданное).

Культура речи – это совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих автору речи незатрудненное построение речевых высказываний для оптимального решения задач общения. Это значение принято называть субъективным, поскольку оно отражает состояние речевой культуры языковой личности (субъект речи), его рече-языковые способности и личностные свойства.

Коммуникативная культура – это основа общей культуры личности, базовый компонент культуры, который обеспечивает готовность личности к жизненному самоопределению, является условием достижения гармонии с собой и окружающей действительностью.

Важнейшим методологическим принципом формирования «языковой личности» является философская антропология, для которой «проблема личности – одна из ключевых...

Образование как процесс и результат... приобретает значимость лишь в той мере, в какой оно отвечает потребностям индивидуальности, субъектного и самоценности человека» (Н.К. Зотова, Н.В. Смирнова)

Важными, на наш взгляд, являются компоненты или «потенциалы» которые выделяет в структуре личности М.С. Каган:

1. Гносеологический потенциал личности, определяемый объемом и качеством информации – знаниями личности о внешнем мире, природном и социальном, а также самопознанием.

2. Аксиологический потенциал, определяемый системой ценностных ориентации, приобретенных личностью в процессе социализации.

3. Творческий потенциал, определяемый умениями и навыками, способностями к действию.

4. Коммуникативный потенциал, определяемый мерой и формой общительности личности.

5. Художественный потенциал, определяемый художественными потребностями личности и тем, как они удовлетворяются.

Названные потенциалы личности наиболее полно реализуются через систему видов деятельности, которая включает в себя деятельность преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентированную, коммуникативную и художественную.

«Организация преподавания должна быть направлена на осуществление трех основных блоков ценностей:

а) общечеловеческих (истина, жизнь, свобода и права личности, общение и сотрудничество);

б) общенациональный (Россия как ценность, история и культура России);

в) ценностей «местного или национального характера» (Н.С. Розов).

Обращение к этим ценностям во имя развития личности, формирования ее индивидуальной культуры, эмпатии, создание условий для свободного обмена мнениями между учителем и учащимися, стимулирование их вопросов, уважение к их мнению, обеспечение комфортной среды для интеллектуальной деятельности – все это соответствует подходам и методам, свойственным антропологическому, т.е. целостному видению человека.

Творческий учитель всегда обеспокоен тем, в какой мере достижения учащихся в результате образовательной деятельности отвечают их потребностям в социокультурной адаптации и развитии. Вопрос о показателях развития «языковой личности», включающих прежде всего развитие связной речи, чрезвычайно сложен. «Это объясняется в первую очередь сложностью той единицы языка, которую принято называть высказыванием или связной речью» (Т.А. Ладыженская).

Особенности речи зависят от задач общения: официальная или неофициальная обстановка, адресат (масса или один), сообщение информации, общение, воздействие на волю и чувства людей. Цели высказывания варьируются – об одном и том же мы говорим по разному (дома, с друзьями, на лекции, читаем доклад). От обстановки зависит стиль речи, отбор языковых средств. Для определения структуры речевой ситуации необходимо знать Где протекает речь? Кому она адресована? Какова цель. задача общения?

Тип речи определяется по тому, говорится ли в тексте о постоянных или одновременно наблюдаемых признаках (описание), о ряде сменя-

ющих друг друга действий (повествование) или о причинно-следственных связях (рассуждение).

Текст любого сочинения или изложения обычно состоит из нескольких типов речи. Задача учителя – приучить учащихся всматриваться в текст, видеть в нем сочетание фрагментов с разным типовым значением. Анализ типологической структуры текста полезно проводить перед написанием изложения, при подготовке к сочинению. Ставить перед учащимися вопрос о том, какие типы речи они предполагают использовать в тексте будущего сочинения.

Предметом текстовой деятельности является интенция коммуникативного намерения, а продуктом – умозаключение в процессе интерпретации, восприятия текста и сам текст, в процессе его производства. Результат текстовой деятельности выражается в осуществлении смыслового контакта (Т.М. Дридзе).

Текстовая деятельность протекает по определенному плану (текстовой программе), отражающей этапы решения коммуникативной задачи и иерархически организующей смысловую структуру текста (А.А. Леонтьев). Ее подробное рассмотрение вполне соотносится с трехступенчатым системно-деятельностным подходом, применимым к воспитанию культуры иноязычного чтения.

Последний компонент текстовой деятельности – субъект, он же языковая личность – является самым сложным и неразработанным в этом вопросе. Качество усвоения будет определяться уровнем обученности и жизненного опыта обучаемых, включающий в себя практический, профессиональный, интеллектуальный и эмоциональный опыт (М.Г. Вавилова).

Таким образом, успешное понимание и индивидуальное преобразование учебных текстов состоится при одном условии: когда оно становится предметом рефлексии каждого обучаемого в ситуации учения-обучения. Система рефлексивного мышления и рефлексивного сознания представляют собой совершенно особую форму с антропологической предпосылкой – рефлексивное мышление и рефлексивное сознание формируют личностный способ деятельности в каждом отдельном случае. Обучаемым последовательно выполняется объективно выделенная структура работы, затем она (структура) интериоризируется и вращивается внутрь сознания. Этот элемент составляет основу способностей обучаемых.

Образовательную деятельность учитель-словесник, как и вообще педагог любой дисциплины, осуществляет для человека, т.к. только человек в единстве всех его проявлений выступает главной целью и ценностью образовательного процесса.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1989.
2. Бердникова Л.И. Русский язык в системе развивающего обучения. – Оренбург, 1997.
3. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – М., 1844.
4. Величко Л.И. Работа над текстом на уроке русского языка. – М., 1986.

5. Войскунский А.Е. Я говорю, мы говорим. – М., 1989.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 т. – М., 1982. – т.2. – С.358.
7. Мучник Б.С. Человек и текст: Основы культуры письменной речи. – М., 1985.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ НА ЭТАПЕ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

***Л.М. Рубанова
г.Ставрополь***

В современном обществе, в эпоху общеевропейского развития меняется и растет статус иностранного языка как учебного предмета.

Конец XX века с его мощной компьютеризацией, спутниковым телевидением и стремительным развитием электронных средств коммуникации постепенно стал превращать планету Земля в «коммуникативную и поликультурную коммунальную квартиру», в которой все страны и народы находятся в большой зависимости друг от друга, и без их способности сотрудничать друг с другом и находить совместные решения глобальных проблем перспективы развития человечества весьма проблематичны. И на современном этапе развития общества одной из целей обучения иностранному языку является обучение межкультурному общению.

Смена термина «иноязычное общение» на термин «межкультурная коммуникация», «страноведение» на «лингвострановедение» заставляет говорить о возрастании значимости данного аспекта обучения. В процессе обучения иностранному языку элементы страноведения сочетаются с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучающихся с новой для них действительностью.

Диалог культур подразумевает знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка. Знание лингвострановедения, т.е. того, как географическое положение и климат страны определяют ее быт, экономику и традиционные связи, знание основных вех развития истории, выдающихся событий и людей, религиозных верований и обрядов облегчают задачу межкультурного общения, способствуют умению находить общее и разное в наших традициях и стилях жизни, дают возможность вести диалог на равных. Социокультурная компетенция является инструментом воспитания международно-ориентированной личности, осознающей взаимосвязь и целостность мира, необходимость межкультурного сотрудничества в решении глобальных проблем человечества. Автор коммуникативного подхода в обучении иностранному языку академик Е.И.Пассов писал: «Существующим тенденциям прагматичного мышления свести цели обучения к формированию исключительно homoagens – человека деятельного (когда важна техника, а не человек

и его ценности), либо *homoloquens* (человека говорящего) необходимо противопоставить нравственное образование и воспитание, целью которого может считаться только *homomoralis* – человек моральный, духовный» [2, с.16]. А цель, как закон, определяет и путь, и средства. Если содержанием образования становится культура, то инструментом формирования социокультурной компетенции становится культуроведение. Оно включает в себя страноведение, но гораздо шире и глубже, то есть лингвострановедение. Разработчик культуроведческого подхода в отечественной методике профессор МГПУ В.В.Сафонова следующим образом определила разницу между страноведением и культурологией: «Что такое страноведение сегодня? Плоский, допотопный взгляд. Это замкнутость, беспроблемность, среднестатистический подход, абсолютизация, тавтология. Это система знаний по истории, географии, экономике, культуре и социальным проблемам, которая базируется на энциклопедических знаниях. На чем строится культуроведение? Это интегрированный курс более 20 различных дисциплин, построенный на тематико-проблемной основе. Это философия, история, политология, социология, экономика, география, психолингвистика, биополитика, лингвострановедение, теория коммуникации, социо-лингвистика, психология общения и т. д. В культуроведении нет готовых решений, догм, оно проблемно заострено, «challenging», апеллирует к интеллекту, поднимает обучение на качественно новый уровень, обучая сравнительно-контрастивному анализу» [1, с.43].

Ценность лингвострановедческого аспекта заключается в том, что через овладение иностранным языком происходит усвоение культурологических знаний, а через усвоение фоновой лексики – формирование способности понимать ментальность носителей другого языка.

Лингвострановедение – направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой, дающее определённые сведения о стране изучаемого языка. Главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов.

В свете вышеизложенного, многие методисты считают, что при составлении программ для студентов по разным аспектам иностранного языка, необходимо учитывать следующие важные моменты. Наши программы должны:

- ликвидировать «лингвокультурную безграмотность»;
- поощрять критическое мышление, т.е. развивать навыки анализа и сравнительно-сопоставительные навыки;
- давать возможность понять культуру другой страны и выработать чувство терпимости к другому образу жизни, другой религии, обычаям;
- способствовать разрушению культурных стереотипов;
- помочь избежать недопонимания в языке;
- стимулировать любознательность студентов к познанию других культур и лучшему пониманию своей собственной культуры.

Ведущие методисты Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров предполагают включать в содержание обучения иноязычной культуре следующие компоненты:

- узнавание культурных образов и символов;
- работу с культурной продукцией (сувенирами, путеводителями, картами, марками, фотографиями, комиксами и т.д.);
- изучение моделей повседневной жизни (под моделями понимается образ жизни и проблемы);
- изучение культуры поведения;
- изучение модели коммуникации;
- изучение национальных ценностей, обуславливающих нормы поведения;
- изучение культурного и исторического опыта страны.

Данная классификация довольно полно демонстрирует, что именно следует изучать на занятиях, однако, здесь смешаны принципы, источники и компоненты обучения. Более последовательной и систематичной представляется классификация Г.Д. Томахина, построенная на двух подходах – обществоведческом и филологическом. Цель первого блока-компонента – дать определенные сведения о стране изучаемого языка, его государственном устройстве, экономике, политике, культуре, моральных и этических ценностях, традициях, обычаях, ритуалах и т.д. Цель второго блока-компонента – извлечь культуроведческую информацию из языковых единиц и обучить восприятию и употреблению языковых единиц [3, с.13].

Особую ценность представляет работа с текстами из современных книг, журналов и газет на английском языке. Изучение и сравнение тем, освещаемых в одно и то же время в нашей и зарубежной прессе, проблем, поднятых в них, может послужить как источником изучения национальных и моральных ценностей, моделей повседневной жизни, так и будет способствовать разрушению стереотипов и созданию более целостного взгляда на мир как на единое культурное пространство. В результате такого подхода формирование социокультурной компетенции студентов будет происходить не просто по пути ЗУН (знания – умения – навыки), а знания – умения – качества человеческой личности.

Работа студентов с разножанровыми текстами развивает три группы умений:

- рецептивных, обеспечивающих понимание текстов;
- репродуктивных, обеспечивающих умение воспроизвести тексты с опорой на план, ключевые слова, и т.д.;
- продуктивных, обеспечивающих использование проблематики текстов.

Для проверки зрелости сформированных навыков можно предложить контрольные мероприятия в форме дискуссий, викторин, проблемных заданий, коллажей, реферата, сочинения, озвучивания учебных фильмов.

Как показала практика, культурологический тренинг студентов должен осуществляться с начальных этапов подготовки в вузе, так как даже на базовом уровне отсутствие лингвострановедческих знаний может привести к непониманию и, следовательно, к «разрыву» коммуникации.

Список литературы

1. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ...докт. пед. наук. – СПб, 2003.
2. Пассов Е.И. Новая концепция иноязычного образования. – М., 2000.
3. Томахин Г.Д. Лингвистические аспекты лингвострановедения // Вопросы языкознания. – 2006. – № 6.

ГЕНДЕРНЫЙ ФАКТОР И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕКСТОВ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОГО ПРЕДВЫБОРНОГО ДИСКУРСА 2008 ГОДА)

Л.А. Сошникова, А.Б. Халатян

г. Михайловск

Главенствующее значение в антропоцентрической парадигме научного знания имеют индивидуальные характеристики человека. Пол является одной из таких характеристик, причем понятие «пол» не сводится только лишь к биологическим признакам, поэтому общепринято употреблять термин «гендер», рассматриваемый как социокультурный феномен, формирующийся на основе системы этнически обусловленных стереотипов.

Гендерные отношения можно проследить практически во всех сферах человеческой деятельности. Исследуя специфику гендерного фактора в политическом дискурсе, мы можем сказать, что политическая сфера принимает участие в конструировании данного термина, создавая при этом новые образцы гендерных отношений. Следовательно, сфера политического дискурса может рассматриваться в качестве ресурса «создания гендера», представляя собой дискурсивное пространство, где формируются, поддерживаются и корректируются гендерные отношения.

Цель работы заключается в исследовании речевого поведения кандидатов на пост президента США от демократической партии в гендерном аспекте.

Проанализировав материал исследования, мы сделали вывод о том, что несмотря на множество интерпретаций термина дискурс, четкого и общепризнанного определения данного термина не существует, и не исключено, что именно это и способствовало широкой популярности, приобретенной им за последние десятилетия. Так, Варшавская А.И. предлагает следующее определение понятия дискурс: «Дискурс – само речевое общение, деятельность, а в ситуации создания письменного текста – это упорядоченное (в соответствии с законами жанра и с помощью различных дискурсивных приемов) изложение, подача научных знаний». Алефиренко Н. Ф. рассматривает «дискурс как коммуникативно-прагматическое событие социокультурного характера». Манаенко Г. Н. сформулировал следующее определение: «дискурс – это общепринятый тип речевого поведения субъекта в какой-либо сфере человеческой деятельности, детерминированный социально-историчес-

кими условиями, а также утвердившимися стереотипами организации и интерпретации текстов как компонентов, составляющих и отображающих его специфику».

Описывая предвыборный дискурс, как разновидность политического дискурса, мы можем сказать, что это дискурс власти, дискурс борьбы за власть, дискурс манипуляторного воздействия на электорат, целью которого является не только эмоциональное воздействие на граждан страны, побуждение их к политическим действиям для принятия и обоснования социально-политических решений в условиях множественности точек зрения в обществе в период проведения выборов, но также привлечение на свою сторону избирателей, создание необходимой для политика картины мира в сознании граждан страны.

Личные и имиджевые качества кандидата играют важнейшую роль, в ситуации выбора для избирателей, недостаточно информации о различиях между партиями, к которым принадлежат кандидаты, и особенностях предвыборных программ. В подобной ситуации избиратели пытаются предугадать поведение кандидата на главный государственный пост на основании оценки его личных качеств. Среди важнейших качеств, которыми должен обладать президент, американцы называют надежность, лидерство, обладание знаниями и опытом, причем традиционно эти качества приписывают мужчинам.

Исследования гендерологов показывают, что речь женщин по сравнению с речью мужчин, эмоциональнее; женщины реже используют сниженную лексику, но более склонны употреблять эвфемизмы, междометия, прилагательные и наречия, выражающие положительную оценку. Для мужчин характерно использование стилистически сниженных оценочных средств, профессионализмов, а также терминов. Вместе с тем выявленные различия нельзя считать универсальными, поскольку речевое поведение конкретных женщин и мужчин часто зависит от окружения, в котором происходит общение, от социального и культурного уровня коммуникантов. Иногда в речи женщин проявляются черты, присущие мужскому типу поведения, и наоборот. Однако многие ученые: Колесов, Земская, Вейлерт, Крючкова, Ошепкова настаивают на существовании определенных различий, которые прослеживаются на различных языковых уровнях:

фонетический уровень (Колесов)

- физиологически обусловленные различия в акустических характеристиках (высота, тембр голоса),

- различия в темпе речи, характере пауз, длительности гласных.

лексический уровень (Колесов, Земская)

- высокая частотность употребления профессиональных терминов в мужской речи,

- женщины предпочитают приблизительные обозначения,

- тенденция к гиперболизированной экспрессии в женской речи,

- преимущественное использование стилистически нейтральной оценочной лексики в мужской речи.

морфологический уровень (Вейлерт, Крючкова)

– тенденция к употреблению абстрактных существительных и прилагательных в устной мужской речи, более частое использование существительных, прилагательных, числительных в письменной мужской речи,

– доминирование конкретных существительных, глаголов, союзов в устной женской речи, местоимений, наречий, глаголов, союзов, частиц в письменной женской речи.

синтаксический уровень (Ощепкова)

– женщины чаще используют восклицательные и вопросительные предложения,

– женщины чаще употребляют сочинительную связь, мужчины – подчинительную, – эллиптические конструкции и инвертированный порядок слов характерны для женской речи.

В нашей работе материалом исследования являются тексты речей Хилари Клинтон и Барака Обамы, кандидатов на пост президента США от демократической партии. Эти речи (*Selma speeches, Kentucky speeches, Text Of Clinton Statement On Iraq, Text Of Obama Statement On Iraq*) были произнесены коммуникантами, которые находились в аналогичной коммуникативной ситуации, преследовали одну коммуникативную цель и имели идентичное коммуникативное намерение.

Ввиду невозможности рассмотрения гендерной дифференциации на фонетическом уровне, напомним, материалом нашего исследования являются скрипты выступлений, мы перешли к анализу лексических, морфологических и синтаксических особенностей предвыборных речей коммуникантов.

Проанализировав речи обоих коммуникантов на лексическом уровне, мы можем сказать, что в своих речах Хилари Р. Клинтон употребляет значительное количество экспрессивных слов и выражений:

A mighty long way – чрезвычайно долгий путь;

thank you for opening your hearts – спасибо за то, что вы открыли ваши сердца;

... so we never forget – ... так, что мы никогда не забудем;

I'm so grateful...and appreciative... – я так признательна и благодарна...;

your passionate patriotism – ваш пылкий патриотизм;

Нельзя не заметить, что речь Обамы не менее экспрессивна:

outstanding work – выдающаяся работа;

great heroes – великие герои;

...who was the greatest preacher he ever heard – который был величайшим проповедником, которого он когда-либо слышал;

...for the great work – за великий труд;

there is a spirit that brought us here tonight, a spirit of change, and hope, and possibility – есть дух который перенес нас сюда сегодня вечером, дух изменения, надежды и возможности.

Анализируя тексты выступлений на морфологическом уровне, мы обратили внимание, что абстрактные имена сущ., употребление которых традиционно рассматривают как характерную черту мужской речи, встречаются как у Барака Обамы: *friendship* (дружба); *support* (под-

держка); *honor* (честь); *decency* (благопристойность); *spirit* (дух); *hope* (надежда); *possibility* (возможность); *glory* (популярность); *history* (история); *sacrifice* (жертва); *patriotism* (патриотизм).

так и у Хилари Клинтон:

Honor (честь); *praise* (похвала); *movement* (движение); *gratitude* (признательность); *worship* (почитание, вероисповедание); *recognition* (признание); *freedom* (свобода); *inspiration* (вдохновение).

Анализируя тексты выступления на синтаксическом уровне, мы обнаружили, что Хилари Клинтон использует восклицательные и вопросительные предложения:

How can we sleep, while 46 million of our fellow Americans do not have health insurance? Как мы можем спокойно спать, в то время как 46 миллионов наших сограждан не имеют медицинской страховки?

How can we be satisfied, when the current economy brings too few jobs and too few wage increases and too much debt? Как мы можем быть довольны, когда наша экономика предлагает слишком мало рабочих мест, слишком малое увеличение заработной платы и слишком много долгов?

Барак Обама также использует восклицательные и вопросительные предложения:

What do we do in order to fulfill that legacy; to fulfill the obligations and the debt that we owe to those who allowed us to be here today? Что мы делаем для того, чтобы выполнить завещанные нам наказания, выполнить обязательства и отплатить долг тем, кто позволил быть нам здесь сегодня? (Selma Speech)

You want a fight, President Bush? Вы хотите войны, президент Буш? (Text Of Obama Statement On Iraq)

Однако в его речи перед избирателями штата Кентукки, вопросительные и восклицательные предложения не используются.

Случаи употребления эллиптических конструкций и инвертированного порядка слов, приписываемые преимущественно женской речи мы встречаем у Барака Обамы, в то время как в речи Хилари Клинтон нами не замечено ни одного случая употребления подобных синтаксических конструкций:

Thinks it doesn't have to make as many sacrifices. Thinks that the very height of ambition is to make as much money as you can...Still not rebuilt. Sound familiar? (О среднестатистическом американце): Думает, это не стоит такого числа жертв. Думает, что самая заветная цель – заработать как много больше денег. До сих пор не восстановлено. Звучит знакомо?

What I am opposed to is a dumb war. Немая война – вот против чего я выступаю.

Случаи употребления сочинительной и подчинительной связи встречаются у обоих коммуникантов.

У Хилари Клинтон:

Saddam had built up a terrible arsenal and he had used it not at once, but many times... Саддам создал ужасный арсенал, и он использовал его не один раз, а множество раз.

It's simply unconscionable that today young Americans are putting their lives at risk to protect democracy half a world away when here at home their precious right to vote is under siege. [si:dg] Это просто бессовестно, что сегодня молодые американцы рискуют своими жизнями, чтобы защитить демократию далеко за пределами страны, в то время как их драгоценное право голосовать находится под угрозой.

У Барака Обамы:

He fought in the name of a larger freedom, part of that arsenal of democracy that triumphed over evil and he didn't fight in vain. Он боролся во имя большей свободы, того арсенала демократии, который победил зло, и он не боролся напрасно.

After September 11th, after witnessing the carnage and destruction, the dust and the tears, I supported the Administration's pledge to hunt down and root out those who would slaughter innocents... После 11 сентября, после того как увидел резню и разрушение, и слезы, я поддержал решение администрации выследить и искоренить тех, кто убивал невинных ...

Таким образом, мы пришли к выводу, что перечисленные выше гендерные различия на анализируемых языковых уровнях в рамках политического дискурса не проявляются или проявляются недостаточно ярко, выступая скорее как тенденции употребления, продиктованные особенностями социалинговкультурной ситуации. Проанализировав материал нашего исследования, мы можем сказать, что при равенстве социальных условий (социального и профессионального статуса, возраста, коммуникативной роли и т. д.), гендерные роли и нормы значительно варьируются в зависимости от коммуникативной ситуации и интенции говорящего. Вслед за Ждановой С.Ю., мы можем сказать, что в текстах предвыборного дискурса не существует собственно «мужского» и собственно «женского языка» – гендер является «плавающим» параметром, влияющим на коммуникативное поведение человека. В связи с этим правомернее говорить о гендерно обусловленных коммуникативных особенностях мужской и женской речи и о стилях коммуникативного поведения, которые детерминированы личностными свойствами говорящего.

В заключение кажется целесообразным привести высказывание классика гендерологии Джудит Батлер, утверждающей что: “Если кто-то является женщиной, это не единственное, чем она является; поэтому понятие “женщина” не может быть исчерпывающим не потому, что догендерная “личность” переходит специфические границы своего гендера, но потому, что гендер не всегда устанавливается постоянно и неизменно в различных исторических контекстах, и еще потому, что гендер пересекается с расовой, классовой, этнической, сексуальной и региональной модальностями дискурсивно установленных идентичностей. В результате, становится невозможно отделить “гендер” от политических и культурных пересечений, в которых он неизменно производится и подкрепляется».

Список литературы

1. Алефиренко Н. Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания, культуры. М., Academia, 2002. с. – 394

2. Горошко Е. И. Особенности мужского и женского вербального поведения (психолингвистический анализ). Автореферат дисс. ...канд. фил. наук. – М., 1996.

3. Жданова С. Ю. Особенности познания человеком себя и индивидуальности других людей в зависимости от пола и их отображение в письменной речи субъекта. http://psdev.psu.ru/files/0011/zhdanova_01.doc

4. Земская Е. А., Китайгородская М. А., Розанова Н. Н. Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании / Под ред. Е. А. Земской и Д. Н. Шмелевой. М., 1993. с. 90–136.

5. Карасик В. И. Языковой круг: Личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. – 390 с.

6. Манаенко Г. Н. Дискурс и его составляющие // Язык. Дискурс. Текст: Материалы III международной научной конференции. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2007. с. 35–37.

7. Мужская и женская речь. Статья из словаря гендерных терминов / Под ред. 2. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». М.: Информатизация XXI век, 2002. – 256 с. Электронный адрес Словаря гендерных терминов: <http://www.owl.ru.gender>

8. Ощепкова Н. А. Психологические особенности мужчин и женщин, проявляющиеся в письменной речи // Доклады Первой Международной конференции «Гендер: язык, культура, коммуникация» 25–26 ноября 1999г. – М., 2001. с. 279–289

9. Ощепкова Н.А. Стратегии и тактики в аргументативном дискурсе: прагматический анализ убедительности рассуждения: на материале предвыборных дебатов на пост президента США : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Н.А.Ощепкова. – Калуга, 2004. – 199 с.

10. Пермякова О. В. Явление гендерной стилизации в современной женской литературе (на материале французского и русского языков) / Автореферат дисс. ... канд. фил. наук. – Пермь, 2007.

11. Стрельников А. М. Метафорическая оценка политического лидера в дискурсе кампании по выборам в США и России. дисс. ...канд. фил. наук. Екатеринбург – 2005. www.cognitiv.narod.ru;

12. Тимченко Н. А. Индикаторы речевого поведения <http://www.elitarium.ru/>

13. Халатян А. Б. Речевое поведение кандидатов от демократической партии США в предвыборной кампании: гендерный подход / Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК / Под ред. Манаенко. Выпуск 6. Ставрополь; Краснодар; АПСН; Кубанское региональное отделение, 2008. с. 259–269

14. Холомеенко О. М. Лингвистическая гендерология: современное состояние и перспективы развития. Язык. Дискурс. Текст. Материалы III международной конференции. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2007. с. 125–127.

15. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учеб. пособие – 2-е изд. испр. – М., Флинта; Наука, 2007. – 256 с.

16. Шакирова С. Толкования гендера. Опубликовано: Пол женщины. Сборник статей по гендерным исследованиям. Алматы: Центр гендерных исследований. 2000. <http://www.genderstudies.info/social/s19.php>

17. Шаповалова О. Н. Гендерный аспект управления коммуникативным поведением собеседника // Доклады Первой Международной конференции «Гендер: язык, культура, коммуникация» 25–26 ноября 1999г. – М., 2001. с. 333–341.

18. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. Москва; Волгоград, 2000. – 367 с.

Источники текстового материала:

1. Barack Obama's Selma speech. <http://blogs.suntimes.com/sweet/2007>

2. Hillary Clinton's Selma speech. <http://blogs.suntimes.com/sweet/2007>

3. Barack Obama's Kentucky speech. <http://blogs.suntimes.com/sweet/2007>

4. Hillary Clinton's Kentucky speech. <http://blogs.suntimes.com/sweet/2007>

5. Text of Obama Statement on Iraq. <http://blogs.suntimes.com/sweet/2007>

6. Text of Clinton Statement on Iraq. <http://blogs.suntimes.com/sweet/2007>

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СТИЛЯ

О.Э. Таашева

г. Ставрополь

Зачастую определение функционального стиля, к которому принадлежит текст, вызывает трудности. Это объясняется, с одной стороны, отсутствием единого подхода к проблеме типологии текстов, а с другой стороны, тем, что одни и те же понятия обозначают разными терминами, как правило, не удовлетворяющими требованиям, предъявляемым к терминологии. В частности, разные авторы выделяют неодинаковые функциональные стили и число их спорно, а само понятие функционального стиля часто неправомерно смешивают со стилем языка (нейтральный, книжный, разговорный), стилем конкретного художественного произведения или стилем автора (то есть индивидуальной манерой, которой исполнен данный тип речевых актов), стилем как общепринятой манерой исполнения какого-либо конкретного типа речевых актов, включая его, и стилем как языковой парадигмой эпохи.

Энциклопедия «Русский язык», наряду с понятием стиль, оперирует аналогичным ему понятием функционально-стилевой сферы, а внутри функциональных стилей выделяет функционально-стилевые единства, к которым ею относятся «стили, книжная речь, публицическая речь, разговорная речь, язык художественной литературы» [14:336].

М.Н.Кожина считает, что «функциональный стиль – это своеобразный характер речи той или иной ее социальной разновидности, соответствующий определенной сфере общественной деятельности и соотносительной с ней формой сознания, создаваемый особенностями функционирования в этой сфере языковых средств и специфической рече-

вой организацией, создающей определенную общую стилистическую окраску (макроокраску)» [6:49].

Н.М.Разинкина, занимающаяся проблемами функциональной стилистики в области английского языка, определяет функциональный стиль как «совокупность текстов, письменных и устных, характеризующихся более или менее определенной целевой направленностью и наличием языковых средств на различных уровнях, для которых типичны специальный отбор и специфическая обработка» [12:174].

Е.А.Гончарова определяет содержание общего понятия «стиль» также при его абсолютном проецировании на уровень текста в условиях действия антропоцентрического подхода, при котором языковые явления и процессы трактуются с позиции «присвоения» их человеком – носителем языка [5:146-151]. Немаловажным представляется тот факт, что использование этого подхода обусловило специализацию лингвистического знания в коммуникативной, прагматической, когнитивной лингвистике.

При определенных различиях, которые обнаруживаются в данных выше определениях, (так, И.В.Арнольд определяет стиль как подсистему языка, М.Н.Кожина – как своеобразный характер речи, Н.М.Разинкина – как совокупность текстов, Е.А.Гончарова – как выражение речемыслительных действий человека с помощью текстов и т.д.) отметим, что все эти определения объединяет, прежде всего, учет экстралингвистических факторов при выделении функциональных стилей. По мнению И.В.Арнольд, существование функционального стиля обусловлено таким экстралингвистическим фактором как «специфика условий общения», в дефиниции М.Н.Кожиной «определенной сферой общественной деятельности и соотносительной с ней формой сознания», в определении, предложенном М.Н.Разинкиной, – «целевой направленностью», в определении Е.А.Гончаровой – «целями познания и общения».

Неоднородность критериев определения экстралингвистических факторов, создающих лингвистическую специфику функционального стиля вызвала и вызывает до сих пор сомнения у многих лингвистов в возможностях адекватного научного описания функционального стиля, так, немецкие лингвисты В.Фляйшер, Г.Михель и Г.Штарке в последнем издании «Стилистики современного немецкого языка» используя понятие «типа стиля», указывают на то, что традиционное разделение речевой деятельности человека на пять функциональных стилей является слишком грубым обобщением [1:28]. Говоря об экстралингвистических факторах, обуславливающих существование функционального стиля, можно идти по пути, предложенному этими немецкими лингвистами, выделяющими пять основных критериев, которые могут использоваться при характеристике стиля: язык, пользователь языка (коммуникант), отношения между коммуникантами, отношение коммуникантов к предмету общения и языку [1:22].

Н.Ф.Пелевина выделяет два основных функциональных стиля, книжный и разговорный, а внутри них – варианты стиля, или регистры, часто именуемые просто стилями: научный, поэтический, публицистичес-

кий для письменной речи и литературно-разговорный – для устной. Художественная проза, по мнению Н.Ф.Пелевиной, имеет свой функциональный стиль, так называемый литературный [11:83].

Кроме того, термин “стиль” употребляется в литературоведении, искусствоведении и эстетике, но в других значениях. При этом происходит интерференция терминосистем, что осложняет их функционирование, в первую очередь терминосистемы переводоведения, как более молодой по сравнению с другими терминосистемами. Этот фактор следует учитывать при конструировании терминологии. Так, например, калькированный термин “регистр”, для которого Н.Ф.Пелевина предлагает толкование и “вариант стиля” и “просто стиль”, – что уже само по себе не может не вызывать возражений – в русском языке традиционно входит в состав других терминосистем, и поэтому вследствие интерференции он не воспринимается как определенный и однозначный, тем более что существует и в научной литературе употребляется традиционный, семантически прозрачный термин “подстиль”. На неправильное употребление термина “регистр” в смысле “функциональный стиль” указывал В.Л. Наер [10:5].

На некоторые аспекты проблемы определения понятия стиля обращал внимание В.В. Виноградов. “Иногда подчеркивается различие трех “подходов” к стилю, иногда трех его определений, – писал он, – лингвистического, литературоведческого и шире – вообще искусствоведческого. Правда, литературоведческое понимание стиля еще не опирается на глубокую, самостоятельную и общепринятую основу: оно чаще всего колеблется между общим искусствоведческим и лингвистическим. Нередко оно сбивается то на одно, то на другое, чаще же всего механически совмещает черты и признаки обоих” [4:23]. К сожалению, нельзя сказать, что с тех пор положение кардинально изменилось.

В свое время Л.В. Щерба разделял формы письменного языка на разные формы языка художественной литературы и разные формы делового языка. К последнему он относил канцелярский язык, или стиль, язык законов, научный язык, эпистолярный стиль и др. [16:118]. Большой энциклопедический словарь “Языкознание” (1989) выделяет общедно-литературный, газетно-политический, производственно-технический, официально-деловой и научный функциональные стили и относит статус языка художественной литературы к разряду спорных [2:567]. А.В.Федоров говорит о “жанровом типе переводимого материала”, “разновидностях переводимого материала” и “группах материала” как о синонимических понятиях и выделяет, во-первых, газетно-информационные и специальные научные тексты, и, во-вторых, общественно-политическую литературу, публицистику и ораторскую речь, а также художественную литературу [15:199,206,208]. М.П. Брандес и В.И. Провоторов, как и многие лингвисты, выделяют пять функциональных стилей: официально-деловой, научно-технический, газетно-публицистический, обиходно-бытовой и литературно-художественный [3:13].

Л.К.Латышев и В.И. Провоторов вслед за В.Н. Комиссаровым [7:178] делят все тексты на два типа: художественные и информационные

[9:18]. Сходным образом делила тексты – на ориентированные на форму и на ориентированные на содержание (а также на обращение и аудиомедиаальные) – и немецкая исследовательница К. Райс [13:209-211]. Такое деление, а точнее такая терминология, имеет значительный недостаток: если ее принять, то создается впечатление, что первый тип как бы вообще или почти не несет информативной нагрузки, а для второго якобы не имеет значения форма, что уж совсем не соответствует действительности. Л.К.Латышев выделяет как бесспорный факт четыре функциональных стиля: стиль бытового общения, стиль науки и техники, стиль официально-делового общения и стиль публицистики и прессы, рассматривая стиль художественной литературы также как спорный и допуская отнесение к нему лишь авторской речи [8:55].

Четыре функциональных стиля – научный, официально-деловой, газетный и публицистический – выделяет и Н.М. Разинкина [12:3]. В.Л. Наер считает, что в английском языке, например, существуют официально-документальный, научный, профессионально-технический, газетный, публицистический, религиозный и художественный функциональные стили [10:8]. Подробно основные подходы отечественных и зарубежных теоретиков к типологии текстов и перевода анализируются в работах А.В.Федорова [15:199-207], К. Райс [13:204-208], Н.М. Разинкиной [12:6-10], В.Л. Наера [10:3-13], и др.

Проделав исследование в данной теоретической работе, мы можем вывести универсальное определение функционального стиля. Итак, функциональный стиль – это подсистема литературного языка, функционирующая в определенной сфере общения, служащая решению социально и индивидуально детерминированных когнитивно-деятельностных задач, существующая в виде совокупности текстов, создающихся с помощью иерархически взаимодействующих между собой языковых (стилевых) элементов, определяющих специфический «модус формулирования» текстов, которые принадлежат к этой функциональной подсистеме.

Список литературы

1. Fleischer W., Michel G., Starke W. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig, 1993.
2. Большой энциклопедический словарь “Языкознание”/Ред. В.Н.Ярцева.- М: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685с.
3. Брандес М.П., Провоторов В.И. Предпереводческий анализ текста. – Курск: Изд-во РОСИ, 1998. – 115с.
4. Виноградов В.В. Избранные труды: О языке художественной прозы. – М.: Наука, 1980. – 360с.
5. Гончарова Е.А., 1999, Стиль как антропоцентрическая категория, Слово и текст как интерпретирующие системы. Studia Linquistica. № 8. С.-Петербург.
6. Кожина М. Н. О функциональных семантико-стилистических категориях в аспекте коммуникативной теории языка // Разновидности и жанры научной прозы: Лингвостилистические особенности. М., 1989.

7. Комиссаров В.Н. Слово о переводе (Очерк лингвистического учения о переводе).- М.: Международные отношения, 1973. – 215с.
8. Латышев Л.К. Технология перевода. – М.:НВИ: Тезаурус, 2000. – 280с.
9. Латышев Л.К., Провоторов В.И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. – Курск: Изд-во РОСИ,1999. – 136с.
10. Наер В.Л. К описанию функционально-стилевой системы современного английского языка. Вопросы дифференциации и интеграции // Лингвостилистические особенности научного текста / Отв. ред. М.Я.-Цвиллинг. – М.:Наука,1981. – С.3-13.
11. Пелевина Н.Ф. Стилистический анализ художественного текста. – Л.: Просвещение,1980. – 271с.
12. Разинкина Н.М., Гуро Н.И., Зенкович Н.А. Международные контакты. Русско-английские соответствия. Справочник. М. Высшая школа 1992г. 96с.
13. Райс, Катарина. Классификация текстов и методы перевода//Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: Сб. статей/Ред. В.Н.Комиссаров. – М.: Междунар. отношения, 1978. – С.202-228.
14. Русский язык: Энциклопедия/Ред. Ф.П.Филин. – М.: Советская энциклопедия, 1979. – 432 с.
15. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (Лингвистические проблемы). – М.: Высшая школа, 1983. – 303с.
16. Щерба Л.В.Современный русский литературный язык // Избр. работы по русскому языку. – М.:Учпедгиз,1957. – 186 с.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДОВ В ОБРАЗОВАНИИ ЧЕРЕЗ ГЛУБОКОЕ ПОНИМАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ЛИНГВОМЕНТАЛЬНОЙ СУЩНОСТИ

***Э.А. Чакина
г. Ставрополь***

Парадигмальные изменения, происходящие в области образования и постановка во главу угла формирования уникальной целостной личности учащегося, настоятельно требуют разрешения противоречия между авторитарным, обезличенным и обездушенным подходе к ребенку в технологиях традиционного обучения и личностно-ориентированной технологией, в которой создается атмосфера любви, заботы, сотрудничества, условия для творчества и самоактуализации личности, а также создание психолого-педагогических условий, которые бы стимулировали образовательную деятельность учащихся на основе самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями в обучении и требованиями, выдвигаемыми к уровню.

Личностно-ориентированное обучение – это такой тип обучения, в которой организация взаимодействия субъектов обучения в максималь-

ной степени ориентирована на их личностные особенности и специфику личностно-предметного моделирования мира.

Личностно-ориентированное обучение, это не просто учет особенностей субъекта учения, это иная методология организации условий обучения, которая предполагает не «учет», а «включение» его собственно-личностных функций или востребование его субъективного опыта. [7]

Цель личностно-ориентированного образования состоит в том, чтобы «заложить в ребенке механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа».

Индивидуальный подход, это когда сам учащийся исходя из своих особенностей, возможностей и потребностей (как правило, неосознаваемых или осознаваемых с возрастом) определяет личную траекторию своего развития. [8]

Проблема обеспечения личностно-ориентированного и индивидуального подходов в образовании состоит в однобоком понимании личности. Студенты не достаточно глубоко задумываются над тем, что такое личность, какие характеристики она в себя включает, и как они изменяются в зависимости от той области науки, в которой рассматривается личность.

Именно поэтому, студентам, обучающимся по педагогическим специальностям, для обеспечения личностно-ориентированного и индивидуального подходов в своей будущей профессиональной деятельности, необходимо иметь четкое представление о личности ни как о понятии, а как о лингвоментальной сущности, иными словами как о концепте.

В концептах отражаются не только знания, но и главные принципы освоения мира – осознание и представление “неочевидного” через физически воспринимаемое, опредмечивание абстрактного, метафоризация, символизация и семиотизация, которые объективируются в языке.[6]

Целью нашей статьи является изучение личности как лингвоментальной сущности.

В психологии под личностью чаще всего подразумевается некое ядро, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и сообщающее его поведению необходимую последовательность и уступчивость. Однако единого подхода к этому понятию в психологии до сих пор нет, различные модели личности по-разному описывают её структуру и связи с культурным окружением.

Психологический словарь дает следующие определения понятия. Личность – 1) человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности; 2) определяемое включенностью в социальные связи системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении.

В психологических концепциях личность – это человек как ценность, ради которой осуществляется развитие общества. При всем многообразии подходов к пониманию личности традиционно выделяются следующие аспекты этой проблемы: многогранность феноменологии личности, отражающая объективно существующее многообразие проявлений человека в эволюции природы, истории общества и его собствен-

ной жизни; междисциплинарный статус проблемы личности, находящейся в сфере изучения общественных и естественных наук; а также зависимости понимания личности от образа человека, явно или скрыто существующего в культуре и науке на определенном этапе их развития.[3]

Данные трактовки находят своё подтверждение в высказываниях известных психологов. Как отмечал А. Н. Леонтьев, личность есть особое человеческое образование, которое не может быть выведено из его приспособительной деятельности. Личность – это субъект свободного социального действия или, “субъект поступания”. Личность – это человек, свободно, самостоятельно и ответственно определяющий свое место в жизни, в обществе, в культуре. Поэтому личность есть целиком социо-культурное образование. Можно встретить и такое определение: личность – это субъект, свободно определившийся, выработавший свою позицию в пространстве культуры и времени истории. Личность есть специфический способ существования человека. Действия человека как личности, его поступки ориентированы на других людей, на нормы и ценности общественной жизни. Личность может утверждать себя и на негативных нормах и ценностях, существующих в человеческой культуре. Потому личность нельзя рассматривать только с положительным знаком. Особенно наглядно это проявляется в так называемых исторических личностях. Среди исторических личностей много героев и прогрессивных деятелей, но и немало злодеев и “темных личностей”. Личность есть полная самоопределенность человека во всей совокупности его действий, отношений с другими, его устремлений и ориентаций. [3]

“Человеческая личность, – писал В.С.Соловьев, – и, следовательно, каждый единичный человек, есть возможность для осуществления неограниченной действительности, или особая форма бесконечного содержания”. И далее: “Каждый единичный человек, как личность, обладает возможностью совершенства, или положительной бесконечности, именно способностью все понимать своим разумом и все обнимать сердцем, или входить в живое единство со всем. [5]

Исходя, из вышесказанного можно сделать вывод о том, что личность в психологии определяется своей деятельностью и общественными отношениями.

Педагогика вкладывает в понятие личность следующие значение: личность – человек как представитель общества, свободно и ответственно определяющий свою позицию среди людей. Формируется по взаимодействию с окружающим миром, системой общественных и человеческих отношений, культурой. Человек не рождается личностью, а становится ею в процессе социализации.[1]

А. С. Макаренко говорил о том, что личность не формируется по частям. Личность, будучи продуктом общественной жизни, в то же время является живым организмом. Отношения социального и биологического в формировании и поведении личности чрезвычайно сложны и оказывают неодинаковое воздействие на нее на разных этапах развития человека, в разных ситуациях и видах общения с другими людьми.[4]

Личность, по определению Л. С. Выготского, – это целостная психическая система, которая выполняет определенные функции и возникает у человека, чтобы обслуживать эти функции. Основные функции личности – творческое освоение общественного опыта и включение человека в систему общественных отношений. Все стороны личности обнаруживаются только в деятельности и в отношениях с другими людьми. Личность существует, проявляется и формируется в деятельности и общении. Отсюда и важнейшая характеристика личности – социальный облик человека, всеми своими проявлениями связанного с жизнью окружающих его людей.[4]

Однако в силу своей природной активности личность сохраняет и развивает тенденцию к автономии, независимости, свободе, формированию собственной позиции, неповторимой индивидуальности. Следствием действия этой тенденции является развитие и преобразование не только самой личности, но и общества. Тенденция автономизации личности характеризует социализацию как процесс саморазвития и самореализации личности, в ходе которого происходит не только актуализация усвоенной системы социальных связей и опыта, но и создание новых, в том числе и личного, индивидуального опыта.

Формирование личности – это процесс и результаты социализации, воспитания и саморазвития. Формирование означает становление, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств. Формировать – значит придавать форму чему-либо, устойчивость, законченность, определенный тип.

Языкознание, рассматривая языковую личность, подразумевает личность, которая обладает совокупностью способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им в ходе общения речевых произведений или профессиональных текстов, отличающихся различной степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отображения действительности, определенной целевой ориентированностью. [3]

По образному выражению А.А. Реформатского, «языковая личность характеризуется не только тем, что она знает о языке, но и тем, что она может с этим языком делать. Языковая личность – это человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности (способности) производить речевые действия».[3]

Ю.Н. Караулов пишет: «Языковая личность – это субъект, обладающий совокупностью способностей и свойств, позволяющих ему осуществлять сугубо человеческую деятельность – говорить, общаться, создавать устные и письменные речевые произведения, отвечающие цели и условиям коммуникации, извлекать информацию из текстов, воспринимать речь». [3]

Также Ю.Н.Караулов считает, «языковая личность – вот та сквозная идея», которая «пронизывает все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне его языка»; и указывает, что языковая личность – это “углубление, развитие, насыщение дополнительным содержанием понятия личности вообще” [3].

Из сказанного ясно, что понятие языковая личность дополняет и уточняет значения личности, предложенные психологией и педагогикой.

На материале публицистических текстов нами была изучена личность в гендерном аспекте. Анализ показал, что при сравнении высказываний мужчин и женщин, напрашивается вывод, что для мужчин личность – это реальный человек с определенным набором качеств. При изучении мнения женщин возникает ощущение ирреальности, другими словами личность – это некий собирательный образ, идеал. Женщины вкладывают в слово личность только положительный оттенок значения, мужчины напротив не ограничивают личность только позитивными качествами. И здесь следует заметить, что разница во взглядах заключается именно в разном понимании мира мужчинами и женщинами. Но в том, что личность не возникает вдруг, а формируется, развивается, воспитывается, образовывается и борется, мнения мужчин и женщин совпадают.

Таким образом, для обеспечения личностно-ориентированного и индивидуального подходов в образовании необходимо глубокое понимание личности как лингвоментальной сущности.

Список литературы

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176с.
2. Краткий психологический словарь. Под ред. Л.А. Карпенко, 2-е изд., Ростов на Дону: изд-во «Феникс», 1998. – 512с.
3. Московская Н.Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста преподавателя в интегрально – коммуникативном образовательном пространстве. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003. – 376с.
4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов – 2-е изд.- М.: Школьная Пресса, 2002.-512с.
5. Психологический словарь. Под ред. В.П. Зинченко, Б.Р. Мещерякова, 2-е изд., М.: Астрель. 2006. – 479с.
6. Попова З. Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.,: АСТ: Восток – Запад, 2007. 314 с.
7. www.rusedu.info/Article879.html
8. paidagogos.com/?p=104

ЭВОЛЮЦИЯ ЖАНРОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В.МАКАНИНА В ИЗОБРАЖЕНИИ МИРА И ЧЕЛОВЕКА

В. Б. Якименко
г. Ставрополь

Любой рубеж веков пытается найти ответ на вопрос, каким будет герой нового века, какие коррективы внесет новое время, новое мышление в человеческий тип.

В статье 1905 года «Конец века» Л.Толстой писал: «Век и конец века на евангельском языке не означает конца и начала столетия, но означает конец одного мировоззрения, одной веры, одного способа общения людей и начало другого мировоззрения, другой веры, другого способа общения». Сегодня, в новом XXI веке, стремительно меняется жизнь, а вместе с нею, безусловно, и мировоззрение человека. «Маленький человек», «лишний человек», «книжник» и другие традиционные типы героев классической литературы трансформируются в прозе современных писателей.

Владимир Маканин (р. 1937) – один из самых популярных писателей современности. В.С.Маканин родился в г.Орске, окончил механико-математический факультет МГУ, работал в Военной академии им. Ф.Дзержинского. Учился на Высших курсах сценаристов и режиссеров при Институте кинематографии, работал редактором, вел семинар прозы в Литературном институте им. М. Горького. Живет и работает в Москве.

В 1965 году напечатал первую повесть «Прямая линия», сейчас автор многочисленных рассказов, повестей, романов, член Русского ПЕН-центра.

Печатался в журналах «Новый мир», «Знамя», «Октябрь».

Творчество В.С.Маканина покорило не только отечественного, но и западного читателя. Свидетельство тому – многочисленные премии и награды автора. В 1984 году был награжден орденом «Знак почета». В 1993 году удостоен Букеровской премии за повесть «Стол, покрытый сукном и с графином посередине». Отмечен премиями журнала «Новый мир» (1995), фонда «Знамя» (1998,2000), фонда Альфреда Теллера (Германия, 1998), итальянской литературной премией «Пене», 1999». В 1999 году В.С.Маканин получил Государственную премию Российской Федерации [4, 3].

25.11.2008 г. В.Маканин получил первую премию « Большая книга - 2008» за роман «Асан». Его роман уже высоко оценен литературной и культурной общественностью.

Настоящей известности писатель добился в 70-80-х годах двадцатого столетия. В отличие от многих прежних кумиров Маканин в 90-х годах и на современном этапе не утратил своей популярности.

При кажущейся формальной простоте, разговорной легкости проза Маканина требует от сопереживающего читателя чуткого внимания, напряжения. У автора мы обнаруживаем уникальную способность понимать, любить и чувствовать пульс и душу героев, как бы ни были они далеки от идеала, от стереотипного представления о положительном герое.

В. Маканин интересен и актуален на всех этапах своего творчества, ведь главная тема почти всех сочинений автора – глубинная сущность человека, отношения человека с миром.

Проза Маканина рассчитана на интеллектуального читателя, который постоянно и напряженно ищет смысл жизни. Большая часть его произведений напоминает многослойные интеллектуальные ребусы.

Классические «вечные» вопросы бытия переплетаются в его прозе с актуальными вопросами современности. Все произведения автора ак-

туальны для своего времени. Маканин чувствует потребности и запросы читателя и мгновенно откликается на них.

Следует обратить внимание на поразительную интуицию прозаика. Рассказ «Кавказский пленный» был написан в преддверии военных действий на Кавказе. Следовательно, некоторые произведения прозаика можно назвать пророческими.

Ранние произведения В. Маканина («Старые книги», «Погоня») представляют период «биографического романа», или скорее «авантюрно-биографического». Жанр портрета преобладает в этих произведениях. «Портрет -жанр, который нацелен на изображение личности – в неличностном ракурсе; личность, которая не может тебе ответить, задать вопрос, вступить в спор. Так... понимает этот жанр Маканин и в таком виде на этот жанр ориентируется».

[7,58]. На жанр портрета Маканин ориентировался долгое время. Итогом «портретных» исканий писателя стали роман «Портрет и вокруг», повесть «Один и одна». Описание в «Один и одна» ведется от третьего лица. По принципу смены ракурса строится вторая глава: «портрет» – несобственно-прямая речь – снова «портрет», который тут же переходит в несобственно-прямую речь, – опять портрет. Аналогично построены и все другие главы.

По мнению критиков В. и С. Пискуновых, «Один и одна» – итог разрушения жанра портрета в прозе Маканина..., но при одновременном сохранении и использовании некоторых его свойств» [7,63]. Именно через портрет писатель и выстраивает повествование, ориентируясь не на сюжет-фабулу, а на сюжет-ситуацию, который строится как развитие, варьирование одного исходного положения.

В 80-е годы в произведениях Маканина изменился герой, концепция мира, тип сюжета, жанр. Жанр, в котором писатель работает в 80-е годы, «повесть испытания». Слегка «сдвинуть» человека из привычной ситуации – вот чего добивается писатель. Маканин ставит своего героя в ситуацию, которую сам называет «конфузной», – бытовую и одновременно неожиданную, провоцирующую того на самораскрытие в процессе испытания.

Таким образом, мы пришли к понятию «конфузная ситуация». Мы можем здесь опираться на тот принцип, который осознан и сформулирован самим писателем.

О маканинском понятии «конфузная ситуация» критик Бочаров рассуждает так: «Начнем с понятия «конфузной ситуации», которое он обосновывает в «Голосах», ссылаясь на опыт Гоголя (из «Шинели» он и взял слово сконфузился), и на «Скверный анекдот», и на чеховские рассказы, и на опыт русской литературы 20-х годов, где возник термин «отстранение» с тем же примерно значением: отстранить ситуацию, вывести человека из привычного состояния. Вряд ли маканинский термин привьется – нет в нем привлекательной боевитости, звонкости. Да и очень уж у нас много неблагозвучных наслоений на слово «конфуз». Но суть самого приема уловлена точно» [2,232].

Мария Левина-Паркер в статье «Смерть героя» откликнулась на мнение критиков Пискуновых, отмечая, что Маканин действительно обнажает своего героя, очищает его суть. Критик подчеркивает, что «специфика маканинской поэтики в том, что сам процесс этот – «очищение» образа, отчего бы то ни было индивидуального. Маканин всякий раз избирает героя, который, «обнаруживаясь» в процессе испытания, обнаруживал бы душевный быт среднего человека как явления» [8, 70].

Автор испытывает своего героя на посредственность, и тот выдерживает испытание. Таковы результаты испытаний в «Человеке свиты», в «Ключареve и Алимущкине», в «Голубом и красном», в «Антилидере».

Маканинский герой, оказавшийся в экстремальной для него ситуации, даже востребовав все свои внутренние ресурсы, остается человеком срединных мыслей, чувствований и поступков.

Для 1970-1980 годов характерен интерес В.Маканина к легенде, притче. В схожей стилистике работали тогда и Ч.Айтматов, и А.Ким, и другие писатели. Вполне объяснима и топонимическая определенность легенд: автор родился и вырос на Урале. Необычным, индивидуально маканинским приемом является вариативность: текст предлагает читателю не только сюжетную параллель, но и версии развития одного сюжета. Причем это не «ложный» и «истинный» варианты, а равноправные, равновозможные. Эксперименты Маканина в области сюжетосложения воспринимаются критикой неоднозначно.

По мнению А. Агеева, маканинский художественный мир легко поддается универсализации. В нем кристаллами выпадают «типы», «архетипы», «стереотипы», «ситуации», «голоса», которые, как кубики, укладываются в здание под названием «притча».

А. Агеев отмечает, что «анализируя жизнь и человека, терпеливо перемывая песок, Маканин ищет индивидуально-свободное, но вынужден постоянно фиксировать омертвевшие кристаллы обусловлено типичного. Он ищет романного героя, а находит притчу и «стереотип». В лучшем случае – легенду как романтизированный, фантастический, вывернутый наизнанку вариант все той же притчи» [1, 27].

В статье «Истина и свобода» Агеев подчеркивает, что ни одна из маканинских притч, будучи всегда, как может показаться, к месту и ко времени построена, ничего не объясняет.

Н.Иванова высказывает мысль о том, что Маканина раздражает само слово – притча. Но, тем не менее, Маканин часто прослаивает притчами свою прозу. Маканин доводит, казалось бы, обычные бытовые ситуации, пользуясь увеличительным стеклом, до абсурдных, до фантастических: «Бытовая фантастика берется им, сугубым вроде бы реализмом, в обиход ... Повествование строится по законам анекдота (жанр анекдота, на мой взгляд, есть зерно, концентрация бытовой притчи) [3, 213]. Н. Иванова склонна к сближению притчи с анекдотом. Некоторые критики считают, что эти жанровые структуры различны. Например, критики С. и В. Пискуновы оппонируют Н.Ивановой: «...неоправданны, на наш взгляд, попытки критиков встроить Маканина в регуляр-

ный жанровый ряд, свести ее, например, к анекдоту, как это делает Н. Иванова....» [3,53].

В. Маканин «прослаивает» свою прозу. Притчей открывается рассказ «Ключарев и Алимущкин». Она организует повествовательное пространство в «Пустынном месте», вторгается в роман «Портрет и вокруг», служит камертоном «Голосов», угадывается в истории копателя из «Утраты». Герой – рассказчик, пытаясь спасти незнакомую девочку от неведомой опасности, плутает в поисках ее квартиры по странному дому: сначала в воображении, а потом и в реальности. Коридор уводит его куда-то в сторону и вниз, и вот уже: «я глянул вверх – потолок был обшит досками: земля. Я остановился. И увидел, что вновь спуск. И тут же услышал над головой тот самый шум: шумела река...» Герой реальный вплотную приблизился к герою легендарному – к Пекалову с его подкопом. Сжатое, спрессованное в подzemелье время готово открыть свои тайны человеку, потому что он одержим и бескорыстен. Думается, что такое прочтение сюжета более справедливо, нежели банальное объяснение: бред больного.

Несмотря на очевидность сюжетных усилий, нельзя не увидеть, что ведущей эстетической категорией при анализе произведений В.Маканина становится мотив. Единую сюжетную интригу заменяет единая мотивная напряженность. Сюжет о подкопе, сюжет о попытке спасения и третий сюжет – о посещении безымянным героем вымершей деревни – не находятся в русле причинно-следственной, линейной зависимости, а накладываются друг на друга, образуя объемное, «трехмерное» целое. И главное условие и средство такого объединения – постоянное присутствие мотива утраты.

Художник с обостренным чувством утраты, Маканин не мог не прийти к поиску особых путей предупреждения об опасности. И в этом поиске писатель безошибочно вышел к жанру антиутопии, расцветшему в русской литературе на рубеже и в начале 1990-х годов, к кафкианским мотивам, в это же самое время ставшим очень популярными. «Лаз», «Стол, покрытый сукном и с графином посередине», «Долог наш путь» – эти повести, рифмуясь с эпохой, вызывали живейший отклик в прессе и неизменный интерес читателя.

(«Стол, покрытый сукном...» сделал автора Букеровским лауреатом)

Один из лучших антиутопических опытов В.Маканина – «Долог наш путь» (1991) – посвящен теме «неубийства». Герой повести командирован на комбинат по синтезу пищевого белка (позднее выясняется, что герой-рассказчик придумывает сюжет из будущего), но попадает на тщательно маскируемую бойню. Оказывается, животных продолжают убивать, убеждая людей в обратном. И выясняется, что у него, раскрывшего ужасный обман человечества, нет пути назад (традиционная по форме ситуация для антиутопического хронотопа). В уста другого персонажа, Ильи Ивановича, душевнобольного человека, – не столько в медицинском, сколько в высоком, духовном смысле – автор вкладывает печальное пророчество. Неважно, что Илья Иванович говорит не о реальном мире: поражает суть его вывода о человеке: «А ты не думал о том, что они его теперь, пожалуй, оттуда не выпустят? Нет-нет

– не те, кто на комбинате. А как раз те, кто живет во внешнем мире (и кто о бойнях как бы совсем ничего не знает). Они его к себе не пустят. Зачем пускать в мир еще одного человека, узнавшего про зло?»

В 90-х годах Маканин обращается к большой прозе. Много лет он отторгал «большие формы» как таковые.

В 1998 году опубликован роман «Андеграунд, или Герой нашего времени». До этого все главные произведения Маканина были связаны с компактными повествованиями. Роман «Андеграунд...» Маканин написал, «одолевая себя и «общие тенденции»» [6,84]. По мнению А. Немзера, «На романы у нас недород» [6, 84]. И Маканин обратился к роману. Роман

«Андеграунд, или Герой нашего времени» – пронзительный реалистический роман о жестоком «сегодня». Он литературен и злободневен одновременно. Нельзя, читая его, не вспоминать постоянно, скажем, лермонтовский роман, а еще больше, «Преступление и наказание». Нельзя не сопоставить маканинского героя с его предшественниками – «маленькими людьми». Рефлексия героя часто направлена именно в область великой русской литературы. Но нельзя и абстрагироваться от сегодняшней неустроенности, грязи и нищеты, от всепродаваемости, от устрашающего исчезновения культуры; все это в большом пространстве романа показано подробно, дифференцированно.

Реальный – вполне удачливый, успешный – Маканин написал книгу о неудачнике. Главный герой – «не вышедший из андеграунда» писатель, которого большинство персонажей по-свойски называют Петровичем. Петрович – душеприказчик. К нему тянутся обитатели огромного общежития (Маканин вводит метафору «общежитие как страна»), чтобы излить душу. Эта доминанта романа вступает в противоречие с привычными уже пессимистическими рассуждениями об общественной роли писателя в наши дни (т.е., по сути, о ее отсутствии). Действительно, общественную роль гораздо легче определить для новоявленного купца старо «господина Дулова» и ему подобных, нежели для непечатающегося (не желающего печататься!) Петровича. Антитеза Петрович – господин Дулов – одна из самых ярких в романе. В «вымирающее литературное поколение» записывает себя и сам Петрович. Но может быть, роль писателя в эту «эпоху нечитателей» и должна сводиться к такому – кухонному – общению с «реципиентом»?

Кухня, комната в общежитии, уже знакомый по раннему Маканину коридор – вот место действия романа. Впрочем, коридор в «Андеграунде ...» на особом счету. Мотив коридора, уходящего, (уводящего?) под землю, идет из «Утраты». Петровича коридор тоже привел в буквальном смысле «под землю»: в андеграунд. «Мы – подсознание России, – говорит Петрович. – Нас тут прописали. При любом здесь раскладе (при подлом или даже самом светлом) нас будут гнать пинками, а мы будем тыкаться из двери в дверь и восторгаться длиной коридора! Будем слоняться с нашими дешевыми пластмассовыми машинками в надежде, что и нам отыщется комнатка в бесконечном коридоре гигантской российской общаги».

Несмотря на то, что при чтении произведений В.С.Маканина возникает впечатление простоты и ясности, все же мы не можем не отметить, что в критических суждениях часто можно обнаружить полярные мнения. Критики спорят относительно общих принципов прозы Маканина, даже не обретают согласия в оценке отдельных образов, расходятся во взглядах, оценивая творчество В.Маканина, его авторскую позицию и авторский взгляд на мир и человека.

Список литературы

1. Агеев А. Истина и свобода: В.Маканин: взгляд из 1990. – // Вопросы литературы 1999, №9.
2. Бочаров А. На реке с быстрым течением; [О прозе В. Маканина] // Дружба народов.-1984.-№ 1.
3. З.Мазо Б. Трудные простые истины: О прозе В. Маканина // Север. -1985. - №8.
4. Маканин В.С. Избранное (предисловие Л. Аннинского). – М.: Советский писатель, 1987.
5. Роднянская И. Сюжеты тревоги, под знаком «новой жестокости» / / Новый мир. -1997. -№4.-е.2П.
6. Русский постмодернизм; Предварительные итоги: Межвузовский сборник научных статей / Под редакцией Егоровой Л.П. -Ставрополь: СГУ, 2005.
7. Третьяков П. Сознать себя господином // Народное образование, 1991.- №12.
8. Чуприн С. Жизнь врасплох: [Творческий портрет писателя].// Литературная газета. -1981. -№1.

Содержание

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аксенова Т.Н. Музыкально-психологическая антропология как смыслонесущая координата музыкального образования	3
Алейникова Е.А. Основы духовно-нравственного воспитания средствами музыкального искусства	6
Амиров А.С. Экологическое образование и воспитание как средство формирования экологического сознания личности	11
Анисимова А.Б. Бинарные уроки по истории и литературе: новое и старое	15
Бабаян А.В., Бороденкова О.П. К вопросу об антропологических основах современного педагогического знания	18
Баришпольская Е.В. Влияние игрового метода на развитие логического мышления младших школьников на уроках русского языка	20
Баришпольская Е.В., Сафина А.В. Проблема формирования мотивации учебно-познавательной деятельности младших школьников	23
Берещенко О.И. Антропологическая сущность воспитания и развития личности средствами музыки	26
Берещенко О.И. Значение музыки в развитии детей дошкольного возраста	30
Бобрышов С.В. Современные ракурсы психолого-педагогической проблематики в исследованиях личности	35
Ворожко Т.В. Психологические основы работы преподавателя высшего профессионального образовательного учреждения	44
Волобуева Е.В. Особенности становления самосознания в ранней юности	49
Володькова Е.Н. Система воспитания и образования беспризорных детей и детей-сирот в благотворительных учреждений города Ставрополя в дореволюционный период	51
Горелова С.С. Вопросы формирования взаимоотношений в классном коллективе	56
Каневская Ж.О. Педагогическая ценность элементов русской народной культуры в контексте современного воспитания подростающего поколения	58

Захаров С.В. Разработка практического инструментария для раннего обнаружения и профилактики жестокости	62
Калантарян Л.А. Народное художественное творчество как основа народной педагогики. Концепции воспитания в традиционной народной культуре	66
Кожемякина Л.Н. Из истории развития высшего заочного педагогического образования на Ставрополье	69
Кулешин М.Г. Образование горцев как средство вовлечения их в социокультурное пространство России (вторая половина XIX в.)	74
Клычникова М.В. Просветительская и педагогическая деятельность Я.М. Неверова на Кавказе (1810 – 1893 гг.)	80
Ланцова Т.И. Аксиологический подход в музыкальном воспитании, его содержание и структура	83
Макеевич Л.М. Педагогическое взаимодействие как научная категория и фактор, определяющий успешность учебного процесса	85
Назаренко Н.Н., Королькова Ю.В. Формирование культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза как антропологическая проблема	89
Налбандян М.А. Социализация и воспитание в формировании целостной личности	91
Петригина В.А. Культурно-образовательные преобразования Петра I и их влияние на формирование воспитательных идеалов русского общества	95
Роткина И.М. Поликультурное образовательное пространство как условие формирования религиозного сознания студентов	101
Саламатина Н.П. Некоторые аспекты современных форм проведения педагогического совета	104
Саламатина Н.П. Деятельность педагогических советов по повышению качества учебно-воспитательной работы (ретроспективный аспект)	107
Сафина А.В. Дидактическая игра в обучении младших школьников на уроках математики	116
Сергиенко Л.М. Проблема развивающего обучения и некоторые аспекты её решения в педагогическом наследии К.Д. Ушинского и П.Ф. Каптерева	120
Слюсарева Е.С., Шеховцова О.Ю. Использование метода проектов в деятельности образовательного учреждения	124
Сляднев А.А. Педагогические условия становления мотива нравственного долженствования ребенка	127

Смагина М.В. Особенности социализации детей из неблагополучных семей	130
Талышева И.А., Павлова В.В. Приобщение школьников к культуре народа в системе работы школьного музея	134
Талышева И.А., Шевцова Г.А. Работа детских и подростковых общественных объединений в школе по профессиональному самоопределению учащихся	138
Торикова Е.Ф. Психолого-педагогическая диагностика детей в возрасте до трех лет	144
Францева Е.Н., Федорова М.А. Профессиональная компетентность учителей в условиях экспериментальной деятельности	148
Фомина А.Р. Духовно-нравственное воспитание студентов на уроках литературы	150
Хорошилова Н.Ю. Психологическая безопасность подростков в образовательной среде	154
Чуприна А.А. Духовно-нравственный потенциал гуманитарного знания в процессе подготовки будущих специалистов	158

РАЗДЕЛ 2. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ПАРАДИГМ

Акименко В.М. Формирование интереса к научно-исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в рамках кружковой работы	163
Андреев А.Н., Белов А.К. Методологические проблемы содержательного аспекта оценки качества профессиональной подготовки преподавателей физической культуры в вузе	165
Атарищикова Е.Н., Пономарев Е.Г. «Герменевтика в праве и юридическая техника» как самостоятельный спецкурс в системе подготовки специалиста	167
Белевцова А.М. Роль самовоспитания воли в формировании профессиональных качеств будущего учителя музыки	172
Белевцова А.М. Формирование основ музыкально-педагогической деятельности в условиях инструментальной подготовки учителя музыки	175
Близниченко М.В. Функциональные направления педагогической практики в профессиональной подготовке учителя музыки	179

Борисенко Т.П. Управление развитием коммуникативной компетентности учителя в школе	182
Горшкова А.А. Структура педагогической деятельности учителя	186
Ефименко Т.В. Некоторые аспекты реализации внутривузовской системы обеспечения качества образования	190
Коблева А.Л. Влияние свойств субъекта на особенности становления структур интегральной индивидуальности студентов в образовательном пространстве	196
Коблева А.Л. Влияние мотивации выбора высшего профессионального образования и научно-познавательные интересы студентов	203
Кочеткова С.Н. Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования	209
Кульчицкая И.Ю. Педагогический имидж современного учителя	210
Лушина А.П. Творческие аспекты педагогического рисунка	216
Медведева Н.А., Сылкина Е.В. Психолого-педагогические условия формирования у будущих учителей начальных классов педагогической компетентности в области физической культуры	220
Овсянникова Л.Д. Компетентность и музыкально-эстетическая культура будущего учителя музыки	225
Острикова И.Н. Артистизм как одно из приоритетных качеств педагога-музыканта	228
Петросов Ю.Б. Обеспечение профессионального становления личности будущего специалиста как цель образовательного процесса учреждения начального профессионального образования	231
Погребная О.С. Профессиональная самооценка как механизм развития личности педагога	237
Рогозова М.Г. Общая культура как детерминанта становления профессионализма педагога	242
Сухиташвили Л.С. Теоретические аспекты формирования эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов	244
Толстова Н.А. Модель реализации профессиональной направленности обучения будущих учителей информатики	247
Толстокоров Е.С. Социально-педагогические аспекты подготовки специалистов на факультете искусств	251
Тимофеева Л.В. Коммуникативная компетентность педагога как важнейшее условие формирования конкурентноспособной личности	255

Умрихина Ю.М. Фортепианный ансамбль как метод всестороннего развития студентов музыкально-педагогического факультета	258
Хорошилова Е.П. Психологическая подготовка будущих учителей в условиях педагогической практики	260
Цвирко Н.И. К некоторым особенностям методики преподавания дисциплины «концепции современного естествознания»	264
Шестак Л.В. Актуальные вопросы педагогической практики будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений	267
Ширяева Н.И. Особенности дополнительного профессионального образования как подсистемы непрерывного образования взрослых	272

РАЗДЕЛ 3. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Гостунская Я.И. Современные проблемы развития патронатного воспитания как формы семейного устройства детей с ограниченными возможностями здоровья	275
Слюсарева Е.С., Шеховцова Т.С., Бережная М.В., Жураховская Т.Г. Изучение отношения учителей к инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья	278
Смолякова Е.В. Коррекционные возможности искусства в воспитании и обучении детей с проблемами в развитии	285
Шнюкова Р.П., Петрова Л.Е. Значение арт-педагогики в воспитании детей с отклонениями в развитии	289

РАЗДЕЛ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ И ФИЛОСОФИИ

Ануфриенко И.А. Репродуктивная культура семьи в эпоху Возрождения ...	292
Арутюнян М.М. К вопросу об историческом и художественном познании реальности	297
Величко Л.Н. «Детство в средние века» в англо-американской историографии конца XX в.: к постановке проблемы	299
Григорьев А.Ф. Теоретико-методологический анализ в познании сущности культуры	302
Грузков В.Н., Грузков И.В. Идеи победы и ее исторические уроки	306
Казарова А.А. Институты семьи и брака в становлении человека и развитии общества	312

Колпакова Н.А. Феномен религии: современные аспекты осмысления ..	315
Маяцкая В.А. Религия в системе духовных ценностей современной русской интеллигенции	317
Немашкалов П.Г. Политика надзора в печати середины XIX в. в русской провинции	320
Нестеров А.С. Детская и юношеская субкультура в России на современном этапе	327
Новикова О.Н. Историческое значение решения боснийско- герцеговинского вопроса на берлинском конгрессе 1878 г.	331
Овчаренко Т.С. Педагогическое подвижничество в России как социокультурный феномен	335
Садченко В.Н. Формирование образа идеального проповедника во францисканской литературе XIII-XV вв.	340
Пучка И.В., Сладнев А.А. Высшие нравственные чувства как основа ценностно-ориентационного единства военнослужащих	346

РАЗДЕЛ 5. МАТЕМАТИКА, ИНФОРМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Бондак М.В., Кизима А.Б., Красильников В.В. Современные информационные технологии в дистанционном обучении детей с особыми потребностями в системе единого информационного пространства «школа – вуз»	352
Бибарсов М.Р. Уровни обучения педагогов информационной безопасности в высшем профессиональном образовании	353
Бибарсова Г.Ш. Роль глобальной сети интернет в формировании информационной культуры студента	356
Власов В.И., Устинович Н.О. Подходы к оценке проектов по внедрению информационных технологий в образовательном учреждении	360
Гайфулина Т.Н. Проблемы подготовки студентов педагогической специальности «информатика» по информационной безопасности ...	364
Гиринович В.С. Развитие культуры математического мышления старшеклассников в учебной деятельности	369
Демченко И.П., Тоискин В.С. Информационно-образовательная среда смешанного обучения	371
Зубалова О.Е. Внедрение социальных сервисов Web 2.0 в образовательный процесс	373

Ильях П.М. Математическая культура студентов педагогических специальностей	376
Ильях П.М. Развитие познавательного интереса к изучению математики у студентов гуманитарных специальностей	378
Ильях П.М. Творческие способности студентов и их развитие на занятиях по математике	380
Носачева Н.В. Технологический подход и индивидуализация обучения математике	382
Павленко Н.А. Виды учебной деятельности с базами и банками данных	388
Рачков В.Е. Подходы к анализу и проектированию состава и движения информационных потоков в логистической системе	390
Спивак М.В. Информатизация образования как фундаментальная проблема отечественной педагогики конца XX – начала XXI вв.	392
Тугбаева Е.В., Истомин В.Н. Новые информационные технологии обучения и возможные пути их внедрения в учебно-воспитательный процесс	395
Язвинская С.Д. Использование интерактивной доски в учебном процессе общеобразовательной школы	400

РАЗДЕЛ 6. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА, ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

Арутюнян И.О. Обоснование необходимости развития гибкости у будущих специалистов спортивной бальной хореографии	403
Белов А.К., Белова Л.В. Подготовка специалистов в области физической культуры к реализации здоровьесбережения в образовательных системах	407
Иванова И.Б. Вопросы реабилитации студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья	409
Козловская Г.Ю. Значение диагностико-мониторинговой деятельности в профилактике наркозависимости первокурсников	412
Лобейко Ю.А. Здоровьесберегающее сопровождение студентов	417
Кутепова Л.С., Магомедов Р.Р. Проектирование иерархии целей при формировании методической компетентности будущих учителей физической культуры	422

Олейникова Е.Е., Щеголева С.Е. Сопряженное психофизическое развитие детей дошкольного возраста в процессе физического воспитания ...	428
Пянзина Ю.Г. Формирование ценностного отношения к телесности в процессе физического воспитания младших школьников	431
Костенко Э.А., Сляднев А.А. Жим штанги лежа в технологиях подросткового здоровьесбережения	435
Никольникова Т.А. Обоснование необходимости формирования двигательной выразительности будущего педагога хореографии средствами телесной пластики	439
Сляднева Л.Н. Художественность как основной продукт хореографического образования	443
Сляднева Л.Н., Пянзина Ю.Г. Аксиологический аспект телесности в сфере физической культуры	448
Потетенева О.Е., Сляднева Л.Н. Формирование двигательной креативности дошкольника в процессе физического воспитания	451
Тинькова Е.Л., Немчинова Т.А. Роль туристско-краеведческой работы в формировании у учащихся экологической культуры	454
Тинькова Е.Л., Носенко М.А. Психофизиологические исследования предрасположенности женщин в ставропольском крае к употреблению психоактивных веществ	457

РАЗДЕЛ 7. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕНЕДЖМЕНТА ОРГАНИЗАЦИИ И ИННОВАТИКИ В ЭКОНОМИКЕ

Бровкина М.А., Авдеева Л.Н. Современные подходы в управлении образовательным учреждением	464
Германова В.С., Карибджанян А.С. Актуализация инновационных процессов в экономике	467
Морозова В.Н., Абидова С.А., Мирошниченко Р.И. Управление имиджем фирмы в современных условиях	471
Попова А.С., Токаренко И.И. Педагогические предпосылки экономического образования в трансформирующемся обществе ...	477
Часовская Л.А. Оптимизация управленческой деятельности образовательного учреждения	481
Честников Р.А. Некоторые аспекты деятельности органов местной власти как субъектов управления собственностью муниципальных образований	482

РАЗДЕЛ 8. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКА, ТЕКСТА, ДИСКУРСА

Безручко Е.Н. Реализация прагматического потенциала лексических единиц в рекламе архитектурно-строительной и дизайнерской тематики	487
Горячева Е.Д. Использование крылатых выражений как ведущая черта современного газетного текста	489
Кардумян М.С. Особенности текстов аналитических статей: лексический уровень	494
Кирилова Е.М. Формирование устной иноязычной коммуникативной прагматической компетенции в контексте непрерывного профессионального образования	502
Кузнецова Т.Б. Принципы номинации персонажей в ранних произведениях А.П. Чехова	506
Манаенко Г.Н. Речевая деятельность: человек – язык – общество	510
Манаенко С.А. Интенциональный аспект аналитических текстов публицистического дискурса	515
Морозова А.В. Педагогические основы формирования эмпатии посредством развития коммуникативной культуры	519
Рубанова Л.М. Лингвострановедческий аспект на этапе современного обучения иностранному языку	524
Сошникова Л.А., Халатян А.Б. Гендерный фактор и его роль в формировании текстов публичных выступлений (на материале американского предвыборного дискурса 2008 года)	527
Таашева О.Э. Определение понятия функционального стиля	533
Чакина Э.А. Обеспечение личностно-ориентированного и индивидуального подходов в образовании через глубокое понимание личности как лингвоментальной сущности	537
Якименко В.Б. Эволюция жанровых особенностей произведений В.Маканина в изображении мира и человека	541

Научное издание

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ПРАКТИКА – РЕГИОНУ**

МАТЕРИАЛЫ

XII региональной научно-практической конференции

20 мая 2010 года

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Подписано в печать 14.05.10		
Формат 60х84 $\frac{1}{16}$	Усл.печ.л. 32,38	Уч.-изд.л. 29,64
Бумага офсетная	Тираж 200 экз.	Заказ 35

Отпечатано в ООО «Бюро новостей».