

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



МОЛОДЁЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

**МАТЕРИАЛЫ
VII Межвузовской
научно-практической конференции
молодых учёных и студентов**

(г. Ставрополь, 19 мая 2010 г.)

Ставрополь
2010

УДК 37.0
ББК 74.0
М 75

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГОУ ВПО Ставропольского государственного
педагогического института

Редакционная коллегия:

канд. филол. наук, докт. юр. наук, профессор *Е.Н. Атарщикова*,
канд. ист. наук, доцент *Г.Н. Каменева*,
канд. пед. наук, доцент *А.В. Камызина*,
докт. техн. наук, профессор *В.В. Красильников*,
канд. пед. наук, доцент *Е.А. Макаренко*,
канд. психол. наук, доцент *О.С. Прилепских*,
канд. эк. наук, доцент *В.Н. Морозова*

Молодёжь и образование XXI века: материалы VII Межву-
М 75 зовской научно-практической конференции молодых учёных
и студентов (г. Ставрополь, 19 мая 2010 г.) / Под общей ред.
С.В. Бобрышова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – 432 с.

ISBN 978-5-91090-052-7

В сборник включены материалы VII межвузовской научно-практической конференции молодых учёных и студентов «Молодёжь и образование XXI века», в которых представлены результаты исследований в области современного образования, способствующие познанию психологических, философских, исторических, социальных, экономических, филологических, лингвистических, информационно-технологических, искусствоведческих, здоровьесберегающих аспектов педагогической деятельности.

УДК 37.0
ББК 74.0

ISBN 978-5-91090-052-7

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2010

ПРИВЕТСТВИЕ УЧАСТНИКОВ VII МЕЖВУЗОВСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ И СТУДЕНТОВ

«МОЛОДЁЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА»

Л.Л. Редько
Ректор Ставропольского государственного
педагогического института

Уважаемые участники конференции!

Современное общество ставит перед педагогической наукой задачи по формированию и развитию личности педагога, владеющего технологией постановки научного педагогического эксперимента в воспитательно-образовательном процессе. Исследовательская работа студентов и аспирантов в педагогическом вузе выступает одним из важнейших средств повышения качества подготовки будущих специалистов.

Грамотно организованная научно-исследовательская работа студентов призвана способствовать формированию у них навыков углубленной самостоятельной работы, научного мышления, творческих способностей, готовить их к непрерывному образованию, позволяет проектировать свою будущую педагогическую деятельность.

Седьмая, в стенах нашего института, межвузовская научно-практическая конференция «Молодёжь и образование XXI века» позволит сегодня, в очередной раз, продемонстрировать молодым учёным и студентам способности в постановке наиболее актуальных проблем современного образования, презентации результатов своих исследований, способности к конструктивному диалогу и научному поиску.

Успехов вам на сегодняшнем форуме молодых, творчески мыслящих исследователей!

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.М. Балахонова

Научный руководитель: к.п.н. Ж.О. Каневская

г. Ставрополь

СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА КАК КОЛЛЕКТИВНЫЙ СУБЪЕКТ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Происходящие в обществе радикальные изменения идеологических воззрений, социальных представлений и идеалов сопровождаются качественными преобразованиями в сфере образования. Своеобразный инновационный взрыв, определивший мощный импульс развития технической, экономической и социальной сфер деятельности ведущих стран мира привлёк внимание, как к теоретическим основаниям исследования инноваций, так и к существенному росту эмпирического анализа инновационных процессов с точки зрения логики и механизмов инновации, степени их влияния на различные компоненты организации социальной среды.

Контентанализ работ по инновационной проблематике помогает выделить в качестве своеобразных стержневых понятий такие как «новшество», «нововведение» и «инновация». Причём, как отмечают ученые, первоначально появился термин «инновация», который плотно вошел в «разговорное пространство» ещё в XIII веке, обозначая при этом «придумывание чего-нибудь нового, опережающего своё время» [3, с. 21]. Только в XIX столетии он приходит в сферу научного знания и начинает играть достаточно различающиеся роли в разных областях. Так, в лингвистике за этим термином скрывалось явление изменения грамматических форм при их переносе из одного культурного ареала в другой. Его ассимиляция и обретаемые при этом новые качества, структурные отношения, трактуемые «как естественный механизм развития организованностей культуры» получил обозначение культурной (языковой) инновации [7, с. 83].

В зависимости от различий методологических подходов определения самого понятия «инновация» в профессиональном образовании, изложенных в российской и зарубежной литературе, можно выделить два основных: инновация рассматривается как результат творческого процесса и как процесс внедрения новшеств. Так, В.Г. Горохов и В.Ф. Халипов рассматривают инновацию как результат творческой деятельности

ти, направленной на разработку, создание и распространение новых видов изделий, технологий, организационных форм [2, с. 80].

В отличие от естественного, стихийно протекающего процесса, инновация носит характер «...инициируемых и контролируемых изменений, происходящих на основе рационально-волевого действия» [6, с. 81].

Исследуя взаимоотношение понятий «новшество» и «инновация» О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов отмечают, что «новшество – это именно средство (новый метод, методика, технология, программа и т.п.), а инновация – это процесс освоения этого средства» [9, с. 9].

В контексте инновационной стратегии современного образования существенно возрастает роль школы. Так, многие ученые-исследователи: Ю.В. Громыко, В.И. Загвязинский, А.А. Каспржак, В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян, А.И. Пригожин, А.Н. Тубельский, А.В. Хуторской в качестве коллективного субъекта инноваций в современном образовании рассматривают школу. Только в ней, как утверждает А.Н. Тубельский, возможно осуществление живого образовательного процесса, позволяющего сохранить образ безграничного мира в ограниченном образовательном пространстве. Она является единственной субъектной «единицей» системы образования, которая минимизирует, но полностью воспроизводит всю совокупность, складывающихся вокруг образовательного процесса, отношений. Именно школа моделирует и реально апробирует, «проживает» социальные механизмы реформирования системы образования и выстраивает прогностические модели будущего общественного устройства.

В качестве признаков инновационной школы А.Н. Тубельский выделяет:

- разработку и реализацию иного, чем в традиционной практике, содержания;
- конструирование и реализацию на практике иного уклада;
- поиск и смену средств педагогического труда [8, с. 24].

Исследователи В.С. Лазарев и Б.П. Мартиросян под инновационной деятельностью школы понимают целенаправленное введение новшеств (нововведений) в педагогическую систему с целью повышения качества образования. В качестве субъекта инновационной деятельности ученые рассматривают педагогический коллектив или группу педагогов школы, занимающихся внедрением новшества. Содержанием инновационной деятельности, по их мнению, является преобразование педагогической системы школы посредством внедрения новшеств [4, с. 17].

Г.И. Герасимов, Л.В. Илюхина утверждают, что наиболее последовательно воплощает все характерные признаки школы как субъекта инновационной деятельности интегральное понятие – инновационный образ жизни, состоящий из следующих компонентов:

- инновационность как качество профессионально-педагогической культуры, задающее поисково-творческое начало и обеспечивающее стабильное воспроизводство инноваций;

- инновационная деятельность как метадеятельность, составляющая сущность социального механизма развития всех компонентов образовательного пространства школы;

- инновационный климат – особым образом сформированное коллективно распределённое взаимодействие, в процессе которого оптимально реализуется инновационный потенциал;

- инновационный коллектив, состояние которого, на основе коллективных ценностей определяет «критическая масса» инновационного типа личностей, достаточная для того, чтобы удерживать инновационную направленность сознания как социокультурную норму организации жизнедеятельности.

Инновационный образ жизни формирует потребность и создаёт условия для выращивания принципиально иной профессионально-педагогической культуры, носителем и творцом которой выступает учитель в его новой позиции не техника и исполнителя (высококласного оператора сложных систем), а свободного профессионала и общественного деятеля, исследователя и проектировщика, порождающего и оформляющего ещё не существующее в культуре совершенно новое педагогическое знание. По степени зрелости и эффективности реализации заданных качеств инновационного образа жизни Т. Ковалева разработала соответствующую типологию инновационной школы:

- школы-лаборатории, осуществляющие наиболее глубокую разработку перспективных, прогностических и значимых идей; представляют собой своеобразные «инновационные полигоны» создания и апробации новых моделей образования; характеризуются полноценными научно-ориентированными коллективами; являются интеллектуальными и информационными центрами системы непрерывного инновационного педагогического образования;

- инновационно-проектные школы, осуществляющие конкретный, жёстко обозначенный, целевой образовательный проект; в рамках школы ведётся самостоятельный инновационный поиск, направленный на решение частных задач проекта; коллектив характеризуется наличием инновационного «ядра», но велик процент не определившихся педагогов;

- локально-инновационные школы – школы, не готовые выстроить себя как целостные инновационные организмы; инновационность проявляется на уровне отдельных нововведений; инновационная деятельность осуществляется отдельными учителями [1, с. 196].

Ситуация, сложившаяся в российской системе образования в последнее десятилетие, предполагает расширение границ инновационного пространства. «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» определила приоритеты инновационных процессов в сфере обновления содержания и структуры образования и обозначила успешность реализации инновационных программ способностью образовательного сообщества правильно организовать процесс вне-

дрения инноваций. Так, П.И. Пидкасистый выделил десять этапов разработки и реализации педагогических нововведений:

1. Разработка критериального аппарата и измерителей состояния педагогической системы, подлежащей реформированию, выявление потребности в нововведениях.

2. Всесторонняя проверка и оценка качества педагогической системы для определения необходимости ее реформирования с помощью специального инструментария.

3. Экспертизе должны подвергаться все компоненты педагогической системы. В итоге должно быть точно установлено, что необходимо реформировать как устаревшее, неэффективное, нерациональное.

4. Поиски образцов педагогических решений, которые носят опережающий характер и могут быть использованы для моделирования нововведений. На основе анализа банка передовых педагогических технологий нужно отыскать материал, из которого можно создать новые педагогические конструкции.

5. Всесторонний анализ научного задела, где содержатся творческие решения ученых актуальных педагогических проблем.

6. Проектирование инновационной модели педагогической системы в целом или ее отдельных частей. Создается проект нововведения с конкретными заданными его свойствами, отличающимися от традиционных вариантов.

7. Исполнительская интеграция реформы.

8. Проработка практического осуществления закона перемены труда. Перед внедрением в практику нововведения необходимо точно рассчитать его практическую значимость и эффективность.

9. Построение алгоритма внедрения нового в практику. В педагогике разработаны обобщенные алгоритмы процессов внедрения результатов научных исследований в практику. В них имеются такие действия, как анализ практики для поиска участков, подлежащих обновлению или замене, моделирование нововведения на основе анализа опыта и данных науки, разработка программы эксперимента, мониторинг его результатов, внедрение необходимых корректив, итоговый контроль.

10. Введение в профессиональную лексику новых понятий или переосмысление прежнего профессионального словаря. При отработке терминологии для ее внедрения в практику руководствуются принципами диалектической логики, теории отражения, конвенциональности и другими [5, с. 49]. В заключение следует отметить, что для того чтобы инновационная школа сохранила свою содержательную сущность коллективного субъекта инновации и являлась реальной движущей силой развития соответствующей системы образования, ей самой необходимо рефлексивное зеркало, интеллектуальная питательная среда. Именно в этом качестве выступает профессионально-педагогическое сообщество, в рамках которого, предъявляя свои проекты, школы имеют возможность в усло-

виях организационно-образовательного пространства, построенного на адекватных их устройству ценностных основаниях и методологических принципах, т.е. в едином смысловом поле, объективировать оценку собственного состояния, определить направленность дальнейшего развития.

Список литературы:

1. Герасимов Г.И., Илюхина Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. – Ростов н/д: «Логос», 1999г.
2. Горохов В.Г., Халипов В.Ф. Научно-технический прогресс / Словарь. – М., 1987г.
3. Карпова Ю.А.. Инновации, интеллект, образование. – М., 1998.
4. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы // Педагогика, 2003. № 3.
5. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М.: «Рос. Пед. Агенство», 1995г.
6. Радугин А. А., Радугин К. А. Введение в менеджмент: социология организаций и управления. – Воронеж, 1995г.
7. Сазонов Б.. Институт образования: смена вех // Инновационное движение в Российском школьном образовании. – М., 1997г.
8. Тубельский А.Н. Экспертиза инновационной школы. / Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997г.
9. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс. – М., 1994г.

А.И. Дзусова

Научный руководитель: к.психол.н. О.С. Погребная

г. Ставрополь

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Происходящие в социально-экономической жизни общества инновационные процессы, изменение личностных ценностей требуют от высшего образования пересмотра концептуальной системы взглядов на подготовку специалистов – будущих учителей. Отсюда актуализация внимания исследователей к личности учителя, к ее духовному и профессиональному становлению (Е.А. Климов, Н.В.Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.).

Педагогическую деятельность с полным правом можно отнести к тем видам деятельности, для которых выделение и учет особенностей своего «Я» является особенно насущным. Такое выделение своего «Я» и понимание себя как будущего профессионала являются важным условием и характеристикой профессиональной готовности к педагогической деятельности (Б.В. Кайгородов, Н.И. Протасова) [4, с.45-46].

Известно, что структура профессиональной деятельности и ее содержание не остаются неизменными. Они трансформируются в ходе лич-

ностного роста специалиста, который находит в ней новый смысл и новые формы. В то же время преобразование профессиональной деятельности, ее качественно новый уровень приводят к дальнейшему личностному росту, что наполняет ее новым смысловым, надситуативным, содержанием (В.А. Петровский, В. Франкл), актуализируя значимость самосознания человека. Особую роль при этом приобретает проблема становления профессионального самосознания педагога [2].

Профессиональное самосознание – это самосознание человека, для которого конкретная трудовая деятельность – главное средство утверждения чувства собственного достоинства как состоявшейся личности (А. К. Маркова) [1, с.3].

Существует несколько подходов к объяснению сущностной характеристики профессионального самосознания [8, с.34-37] .

Б.Г. Парыгин выделяет профессиональное самосознание как разновидность самосознания. Оно рассматривается как осознание своей принадлежности к профессиональной группе.

З.В. Иванова и К.С. Косев понимают профессиональное самосознание, как познание и самооценку профессиональных качеств и отношение к ним.

В.Н. Козиев считает, что профессиональное самосознание является инстанцией, в которой происходит оценка имеющихся достижений, планирования направления саморазвития, его осуществление.

П.А. Шавир определяет профессиональное самосознание как избирательную деятельность самосознания, подчиненную задаче профессионального самоопределения. В наиболее обобщенном виде оно проявляется в осознании себя как субъекта будущей профессиональной деятельности.

Можно отметить, что профессиональное самосознание прямо связано с осознанием человеком себя в профессиональной деятельности, т.е. содержание профессионального самосознания относится к профессиональной деятельности и к себе, как к субъекту этой деятельности. Если самосознание формируется в жизнедеятельности и общении с окружающими людьми и является результатом познания себя, своих действий, психических качеств и т.д., то профессиональное самосознание – это проекция всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность [8, с.58].

С целью практического изучения профессионального самосознания, учитывая его функцию как средства саморегуляции профессиональной деятельности, структурное строение профессионального самосознания можно представить следующим компонентным составом: осознание профессиональной морали; осознание профессиональной нравственности; осознание себя как субъекта профессиональной деятельности; осознание и оценка отношений; осознание собственного развития во временной связи [1, с.32].

Традиционно важным в структуре самосознания считается осознание психических качеств, особенностей личности. В профессиональном самосознании содержится понимание именно тех свойств и качеств, которые необходимы для успешного выполнения профессиональной деятельности,

т.е. профессионально важных качеств. Для разных профессий эти качества будут разными, но степень их осознания оказывает заметное влияние на выбор задач, на ход выполнения деятельности, на уверенность в себе.

В структуре профессионального самосознания, как и самосознания в целом, имеется осознания и оценка отношений. Включение человека на длительный срок в состав референтной группы обуславливает развитие этих отношений. Именно в этих условиях формируется отношение человека к самому себе как к специалисту, отношение к коллегам по профессии, отношение к своей профессиональной деятельности и отношение других к себе.

Эмоциональная сторона самосознания описывается с помощью терминов «отношение к себе» и «самооценка». «Образ Я» рассматривается, как структурное образование самосознания, своего рода «итоговый продукт» неразрывной деятельности трех его сторон – когнитивной, эмоциональной и регуляторной. (В. В. Столин, 1983г) [2, с.12].

По мнению А.К. Марковой профессиональное самосознание включает [5, с.34-38]:

- осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии, как эталонов для осознания своих качеств;
- осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактом или конкретным коллегой;
- учет оценки себя как профессионала со стороны коллег;
- самооценивание человеком своих отдельных сторон – понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя. Профессиональное самосознание опирается здесь на профессиональную самооценку – ретроспективную, актуальную, потенциальную, идеальную;
- положительное оценивание себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, что приводит к позитивной «Я- концепции».

Таким образом, для профессионального самосознания родовым является понятие самосознания личности, поэтому, можно говорить о совпадении общих принципов развития, закономерностей, механизмов и структуры этих двух категорий [3, с.38].

Разумеется, это не исключает, а как раз подразумевает проявление специфических особенностей развития профессионального самосознания учителя как частного случая самосознания личности в целом. Поэтому имеет смысл, исследуя профессиональное самосознание учителя, опираться на изученные свойства и характеристики самосознания личности и искать особую специфику их проявления [3, с.39].

Модель профессионального сознания будущего учителя, отражающая понимание ее психологической природы, представлена двумя подструктурами: подструктурой свойств и характеристик и подструктурой функций. Первая подструктура включает в себя ядерную часть (образ «Я» и ценностные ориентации как базовые структурные компоненты) и содержательную часть (профессиональные знания и умения, профессиональные качества личности учителя, педагогические способности, по-

требности, профессиональные мотивы), а также такие характеристики как профессиональная активность, направленность, значимость (личный смысл), знаковость, эмоциональность, установочные и волевые свойства, рефлексивность [6, с.89-90].

Критериями, определяющими уровень развития профессионального сознания будущего учителя, являются [5, с.35-38]:

1) критерии, отражающие структурно-содержательную сторону профессионального сознания (действенность профессиональных знаний, характер педагогических ценностей, уровень профессионально значимых качеств личности, уровень профессиональных самооценок);

2) критерии, характеризующие потребностно-мотивационную сторону (уровень познавательных и личностных потребностей, профессиональная мотивация, уровень педагогических способностей, уровень профессиональных притязаний);

3) критерии, раскрывающие функционально-поведенческую сторону сознания (уровень самоуправления поведением, уровень профессиональной активности).

Состав и соотношение выделенных критериев существенно изменяется на различных этапах профессиональной подготовки [7, с.11].

Психологическими механизмами становления и развития профессионального сознания будущего учителя являются: педагогическая установка, профессиональная рефлексия, целеполагание, профессиональная адаптация и профессиональная самооценка. В целостной структуре профессионального сознания механизм представляет собой сложноорганизованное образование, закономерную связь внутренних психических преобразований (структур, отношений, связей), которые с учетом факторов и условий продуктивно влияют на развитие профессионального сознания студентов-педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Содержательной характеристикой психологических механизмов является различная степень активности каждого из них, направленная на качественные изменения основных структурных компонентов профессионального сознания будущего педагога, таких как профессиональные знания педагога, ценности, личностные и познавательные потребности, профессиональная мотивация, профессиональная активность [5, с.59].

Базовым психологическим механизмом, оптимизирующим развитие профессионального сознания будущего учителя, является механизм педагогической установки, который взаимосвязан со всеми выявленными механизмами. В зависимости от курса профессиональной подготовки, типа обучения и качественных особенностей субъектов деятельности степень влияния психологических механизмов целеполагания, педагогической установки, профессиональной рефлексии, профессиональной адаптации, профессиональной самооценки на развитие сознания студентов-педагогов не одинакова [4, с.98].

У одних, уровень развития профессионального сознания характеризуется повышенной степенью действенности психологических механиз-

мов педагогической установки, профессиональной рефлексии и целеполагания, у других – показатель действенности механизмов профессиональной рефлексии и целеполагания не значителен [1].

Таким образом, профессиональное самосознание рассматривается в профессионально-педагогическом аспекте как важнейшая категория, неразрывно связанная с процессами самопознания, самоактуализации, самопонимания и саморегуляции. И, несмотря на большое число исследований по данному вопросу внутреннее содержание становления профессионального самосознания в процессе обучения недостаточно раскрыто вследствие сложности и неоднозначности данного явления.

Список литературы:

1. Акмеология: Учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 688 с.
2. Анцыферова Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – М., 1991. – С. 15-29.
3. Баталов А.А. Понятие профессионального мышления: методологические аспекты // под. ред. Г.В. Мокроносова. – Томск: изд. Томс. ун-та, 1990. – 228 с.
4. Вачков И.В. Развитие самосознания учителей и учащихся в поли-субъектном взаимодействии: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 2002. – 19 с.
5. Вербова К.В. Психология труда и личность учителя: Учебное пособие / К.В.Вербова, С.В. Кондратьева – Минск: Гродно, 1991. – 372 с.
6. Годник Н.А. О сущности профессионально-педагогической деятельности // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры. – Воронеж, 1992. – С. 11-14.
7. Деркач А.А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности / А.А. Деркач, О.В. Москаленко. – Астрахань, 2000. – 328 с.
8. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Журн. Вопросы психологии, 1990. – № 3. – С. 26-29.

А.В. Жукова

Научный руководитель: к.п.н. В.А. Зима

г. Ставрополь

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ, ПОДВЕРГШИМСЯ НАСИЛИЮ: ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ОБЩЕСТВЕННОГО ПОДХОДОВ

В последние 30 лет психологи, социологи и многие общественные деятели бьют тревогу по поводу, резко увеличивающемуся количеству насилия и жестокости в отношении детей, проявляемым и приводящим

к тяжелым последствиям (Епикива М.И., Знаков В. В., Платонова Ю.П.).

В международных правовых актах и зарубежной юридической литературе выделяются следующие формы насильственных действий: физическое насилие (избиение, нанесение удара, шлепки, подзатыльники, порча и отнимание вещей и др.); психическое (эмоциональное) насилие (насмешки, присвоение кличек, бесконечные замечания и необъективные оценки, высмеивание, унижение в присутствии других детей, бойкот, отторжение, изоляция, отказ от общения с жертвой и пр.); сексуальное (половое) насилие (сексуальное домогательство и насилие) [1].

Обычно все виды насилия сопутствуют друг другу, при этом, издевательства могут продолжаться длительное время, вызывая у жертвы длительные травмирующие переживания. Как и у любого явления, у насилия есть причины, и они связаны как с внешними факторами (ситуацией взаимодействия, особенностями поведения, предшествующими событиями, условиями жизни и т.д.), так и с личностными особенностями самих участников, включенных в ситуацию насилия. Не обойти стороной биологические факторы, которые оказывают опосредованное влияние на действие человека. Инстинкты человека, в частности влечение к агрессии, по мнению психоаналитика З.Фрейда и его последователей, во многом определяют поведение человека [2]. По представлениям исследователей врожденного поведения – этологов, первобытная иерархия явно или неявно пронизывает все наше общество. В относительно чистом виде ее можно наблюдать во многих детских коллективах, когда еще недостаточно развита сознательная поведенческая саморегуляция [2]. Возвыситься в иерархии проще всего, унизив окружающих. Вызывающее антиобщественное поведение некоторых взрослых людей, по ряду причин подвергшихся нарушениям психики, – проявление их иерархической борьбы. Однако, как бы ни были сильны эти инстинкты, их действие все равно преломляется через усвоенные нормы и правила общества. Нейрофизиологические особенности, отклонения в развитии и функционировании нервной и эндокринной систем могут приводить к высокой степени раздражительности, эмоциональной неустойчивости, неконтролируемой вспыльчивости (Лютова Е.К., Монина Г.Б., Панченко С.А.).

Однако важнее всего понять психологические причины возникновения ситуации насилия. На отношение ребенка к этой ситуации, на его самоощущение и поступки влияет значимый взрослый, но если этот взрослый сам выступает в роли насильника или такой же как ребенок жертвы, ситуация принимает очень сложный, драматический оборот (Фридман Л.М., Шапиро А.З., Т. А. Ярцева). В данном случае именно наличие другого взрослого, который может помочь и защитить ребенка становиться единственным выходом. Вся работа с такими детьми должна проводиться только специалистами. Психолог должен растолковать ребенку роли мужчины и женщины в семье, дать здоровое представление об отношениях и ответственности. При этом не стоит думать, что ребенку лучше

расти в полноценной семье с отцом, склонным к насилию, чем с матерью-одиночкой, атмосфера ненависти и постоянной опасности для него значительно хуже. Дело в том, что человек, склонный к насилию, подобен наркоману. Ему тоже постоянно требуется повышение дозы. В случае с побоями – это усложнение и без того непростых отношений. Если он ударил безнаказанно один раз, это обязательно повторится, а потому не стоит верить извинениям. Защищаться тоже бесполезно, это только усилит раздражение. Игнорирование чувств, а также проявление невнимания в качестве наказания – тоже проявление психологического насилия. Как и высмеивание убеждений, моральных принципов, запрет выхода за пределы определенного места, манипулирование ложью, игнорирование родственников и друзей и запрет общаться с ними, унижение в присутствии посторонних, угрозы бросить супругу(га) или выгнать из дома и ограничение общения с ребенком [2].

Очень важно, как сам ребенок начинает интерпретировать события, связанные со своими переживаниями. На основе этих интерпретаций развиваются основные жизненные позиции, описанные американским психологом и психиатром Э.Берном. В этих позициях отражено отношение ребенка к себе, к другим людям, а следовательно, его поведение. Ребенок, пережив насилие по отношению к себе или членам семьи, став свидетелем нанесения увечий другим людям, испытывает те же сильные чувства, что и взрослый (страх повторения события, разрушение иллюзии справедливости, беспомощность). Прямое насилие над ребенком может оказаться слишком трудным, непереносимым для него, что выразится в молчании и оцепенении. У ребенка может зафиксироваться в памяти картина события. Он будет снова и снова представлять самые страшные моменты происшедшего (например, изуродованных, раненых людей или напавшего лично на него человека). Связывая действия преступника с яростью, ненавистью, ребенок теряет уверенность, что взрослые люди могут справиться с собой, обуздать себя. Он начинает бояться собственных неконтролируемых эмоций, особенно если у него есть фантазии, связанные с местью. Ребенок, переживший психотравмирующее событие, теряет видение жизненной перспективы (не знает, что будет с ним через день, месяц, год), ему не интересны ранее увлекавшие его занятия. Он может испытывать чувство вины (считать причиной события свое предшествующее поведение).

Отдельно стоит вопрос о насилии в школе. Школьная травля, или буллинг, от англ. *bullying* – запугивание, физический и/или психологический террор в отношении ребенка со стороны группы одноклассников. Школьная травля стала еще более травматичной, циничной, жестокой из-за того, что ее сцены теперь легко записываются на видео и распространяются по школе или в Интернете. По данным зарубежных и отечественных психологов, буллинг – явление достаточно распространенное в школе (М.М. Кравцова, А. В. Сперанский, А.Хартли, Э.Юртгливич). До 10% детей ре-

гулярно (раз в неделю и чаще) и 55% – эпизодически (время от времени) подвергаются издевательствам со стороны одноклассников, 26% матерей считают своих детей жертвами издевательства [1]. Психологи считают, что помочь детям-изгоям в детском саду и начальной школе сравнительно просто – тренинги социализации и снижение уровня агрессии, создание искусственной ситуации успеха, интеграция с неформальным лидером в общей соревновательной деятельности и т.д. [3]. Гораздо сложнее обстоит дело с подростками. К сожалению, как правило, средняя и старшая школа не только не помогает подросткам овладеть опытом регулирования потоков негативных эмоций в социальном плане, но и провоцирует их неконтролируемый выброс.

За редким исключением, ребенок не стремится встретиться с психологом или другим взрослым, способным ему помочь и при этом сохранить «тайну его унижения». Однако не многие владеют полноценной информацией, куда и как обратиться. Общественное мнение о том, что свой позор лучше не афишировать, зачастую только усугубляет ситуацию. По результатам анонимного опроса в 8 школах Ставропольского края, проведенном группой студентов СГПИ в рамках исследования данной проблемы в 2008 году, лишь 55% учащихся средней и старшей школы владеют конкретной информацией о телефоне доверия или психологической бесплатной службы, и только 30% из них предположительно могли бы довериться незнакомым специалистам при ситуации насилия над собой. Большая часть боится общественной огласки самого факта случившегося, немедленное сообщение в школу и т.д.

Причиной такого сложившегося мнения выступает отсутствие интеграции профессионального и общественного подходов к решению проблемы помощи детям, подвергшимся насилию. Просвещение в данном направлении среди родителей практически не ведется в рамках образовательных учреждений дошкольного и школьного уровня. Многие родители сами не владеют полной и достоверной информацией по правилам поведения в такой ситуации. В рамках уроков безопасности жизнедеятельности эта тема также проходит фрагментарно, без каких-либо практических рекомендаций и тренингов психолога. Подобная ситуация актуализирует необходимость комплексного решения данной проблемы не только на профессиональном, но и на общественном уровне. Интеграция специалистов, образовательных учреждений, средств массовой информации, родителей и общественных организаций в четко слаженной, своевременной и грамотной реакции на ситуацию насилия способна не только решать эту проблему, но и проводить профилактическую работу в обществе, повышать социально-психологическую готовность детей правильно реагировать на начальные предпосылки проявления насилия в их сторону.

Ребенку, подвергнутому насилию при любых условиях, обязательно требуется помощь психолога. Работа должна строиться исходя из профессиональных требований психолога-консультанта, основная цель кото-

рых – уменьшение и ликвидация последствий тех переживаний, которые привели к психической травме у ребенка [3]. При длительном насилии нужна и длительная работа психолога, причем к этой работе привлекаются не только дети, но и их близкие родственники, друзья, имеющие адекватную оценку событий. Наиболее эффективными способами психологической работы признаются: работа с мыслями, работа с эмоциями и работа с поведением. Причем обязательным условием выступает – учет возраста ребенка, учет уровня развития ребенка, учет того, над чем в данный момент времени необходимо работать. Но также необходима в данной ситуации ребенку и осознание уверенности в себе и взрослом мире, где есть те, кто уже справился с подобной ситуацией и готов помочь справиться ему. Принятие трагичной ситуации как временной трудности, которую возможно устранить из своей жизни поможет ребенку, подвергшемуся насилию, набраться храбрости, чтобы не смириться с ним, а поддержка общественности в подобных случаях, освещенная в прессе, учебниках, на тренингах и семинарах, позволит довериться значимым взрослым и/или профессиональным специалистам. Важным моментом при такой встрече является соблюдение основных рекомендаций для проведения консультаций с детьми, подвергшихся насилию[3] :

1. Для установления контакта с ребенком психологу нужно использовать приемы активного слушания. При этом стараться добиться вольной, расслабленной позы у ребенка, это поможет тому свободнее говорить. Психологу необходимо так направить разговор, чтобы, прежде всего для себя, уяснить следующие моменты: в чем состоит неразрешенная проблема; что ощущает ребенок в отношении этой проблемы и чего собственно ожидает ребенок от психолога.

2. Психологу необходимо проинформировать ребенка и его родителей о том, что он может для них сделать, а они должны решить, готовы ли работать дальше с этим специалистом. В случае отказа можно предложить другие варианты помощи.

3. На листке бумаги вместе с ребенком записывается все то, что он сделал для разрешения возникшей перед ним проблемы. Это поможет ребенку в отказе от тех поступков, которые оказались для него бесполезными или даже разрушительными для личности.

4. Предложить ребенку придумать как можно больше новых путей разрешения его проблемы. Для чего желательно использовать мозговой штурм.

5. Выбрать один из путей разрешения проблемы, продумать вместе с ребенком, как претворить его в жизнь. Очень важно, чтобы ребенок согласился обсудить потом с психологом результаты своих действий. А для этого путь реализации проблемы должен быть строго конкретным.

6. В обязательном порядке подводить итоги каждой встречи.

Таким образом, интеграция общественного и профессионального подходов в решении проблем детей, подвергшихся насилию, позволит более

быстро и эффективно реагировать и помогать ребенку преодолевать трудности случившейся ситуации при поддержке близких и грамотном консультировании специалиста. Реализация подобной интеграции зависит не только от создания специальных программ поддержки и помощи детям, подвергшимся насилию, консультаций для родителей и учителей, а также самих учащихся, но и от степени активности каждого в решении проблемы насилия в современном обществе и популяризации иного, гуманного подхода в реализации своих сил и решении своих конфликтов, приоритета взаимопомощи, принятия и понимания, возможностей каждого в предотвращении такой ситуации или оказании помощи пострадавшим.

Список литературы:

1. «Другая боль» Под ред. Т. А. Ярцевой – Москва – Воронеж, 2002.
2. «Насилие в семье: особенности психологической реабилитации» / под редакцией Платоновой Н.М., Платонова Ю.П./ – М. “Академия”, 2000.
3. Шапиро А.З. Психолого – гуманистические проблемы позитивно-негативных внутрисемейных отношений // Вопросы психологии. - 2004.- №4. - с.45-46.

К.А. Иванова
Научный руководитель: к.п.н. В.А. Зима
г. Ставрополь

МОЛОДЁЖНАЯ СУБКУЛЬТУРА В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Рассматривая культуру современного общества как чрезвычайно сложное, многообразное явление, пронизывающее буквально все сферы жизни и деятельности человека, обозначаются основные подходы к ее компонентности и содержательной характеристике. Современные подходы выделяют следующие ее компоненты: массовая, элитарная, народная, материальная, духовная, национальная, культура социальных сообществ, прогрессивная, реакционная.

Молодежные субкультуры – одно из полноценных культурных явлений современных обществ. Субкультура по мнению А.В.Мудрик (от лат. sub –под и culture – культура) – совокупность специфических социально-психологических принципов, влияющих на стиль жизни и мышления определенных номинальных и реальных групп людей, и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они» – остальных представителей социума. В рамках социологических исследований субкультура рассматривается как автономное относительно целостное образование. Она включает в себя ряд более или менее ярко выраженных признаков: специфический набор ценностных ориентаций, норм поведения, взаимодействия и взаимоотношений ее носителей, набор пред-

почитаемых источников информации, своеобразные увлечения, вкусы и способы свободного время проведения, жаргон, фольклор [2].

В социально-педагогических, психологических и социологических исследованиях определяющей характеристикой молодежных неформальных субкультур выделяется феномен субъективной “размытости”, неопределенности, отчуждения от основных нормативных ценностей (М. Алексеевский, В. Воронова, М.С.Гусельцева, А.А.Жилиев, А. Ладатко и др.). При этом, ценности субкультуры не означают отказа от национальной культуры, принятой большинством, они обнаруживают лишь некоторые отклонения от нее. Однако, общественная оценка молодежной субкультуры всегда разноречива и неоднозначна.

Возникновение молодежных субкультур обусловлено социальными, политическими, психологическими и духовными факторами. В корне возникновения молодежной субкультуры лежит активное вырабатывание норм или ценностей, которые явно противоречат традиционной культуре, ее содержанию и формам. Нормы поведения, взаимодействия и взаимоотношений, присущие субкультурам, существенно различаются по содержанию, сферам и мере их регулятивного влияния [3].

Среди социальных причин современные исследователи выделяют два направления: первое представлено в концепциях В.Тэрнера, Т.Парсонса, Л.Фойера и др., где причиной выступает неопределенное состояние человека в период перехода с позиции одной на позицию другой социальной структуры.

Второе направление называет несовпадение будущего и настоящего в культуре разных поколений общества. М.Мид объясняет этот факт тем, что молодежь приходит, взрослея, уже не в тот мир, к которому ее готовили в процессе социализации. В отличие от первого направления второе утверждает, что молодое поколение не выходит из социальной структуры (как у Парсонса или Тэрнера), а сама структура устаревает для него и входит с ним в социальное противоречие. Здесь и начинается бурный рост молодежных сообществ, отталкивающих от себя мир воспитывающих взрослых, их ненужный опыт.

Следует отметить, что даже при таком разночтении первопричинности возникновения молодежной субкультуры, большинство исследователей данной проблемы согласуются в том, что по мере взросления «неформалы» выходят из молодежной субкультуры или переходят, в более четкие социально-ориентированные субкультуры. Следовательно, молодежные субкультуры являются следствием сознательного поиска молодым поколением новой идентичности и построения нового стиля [3].

Еще одним фактором выступает коммерциализация средств массовой информации, в какой-то мере и всей художественной культуры. Во многих своих чертах молодежная субкультура просто повторяет телевизионную. Современную молодёжь поглощают стандарты и стереотипы, в то время как «неформалы» пытаются их разрушить, чтобы не тя-

готеть жизнью, а быть и чувствовать себя естественно, даже если это не выгодно традиционному большинству. При этом среди неформалов много талантливых людей, которые не только отлично разбираются в искусстве, но и сами пишут, сочиняют музыку.

Дысютина О. определяет специфичные для российского общества факторы возникновения молодежных субкультур [2]:

1. Первый фактор – для значительной части молодежи проблема физического выживания отодвигает на задний план потребности, реализуемые в формах молодежных субкультур.

2. Второй фактор – особенности социальной мобильности в российском обществе, позволяющие достигать престижного социального положения в очень короткие сроки.

3. Третий фактор – аномия в российском обществе, т. е. утеря тех нормативно-ценностных оснований, которые необходимы для поддержания социальной солидарности и обеспечения приемлемой социальной идентичности. В молодежной среде аномия ведет к парадоксальному сочетанию актуальных оценок и глубинных ценностных предпочтений.

Бесспорно, что каждое сообщество создает свою субкультуру, не отрицая общечеловеческой культуры, но в то же время, имея свои специфические отличия, связанные с особенностями жизнедеятельности тех или иных сообществ. Но, так же бесспорно и то, что ответы молодежной субкультуры наполнены традиционными формами подростковых реакций: бегство от общества, развитие и культивирование альтернативных, прежде всего социальных и творческих интересов, направления связанные с эстетикой «детей большого города», выделяющиеся внешним видом, музыкой и т.п. [1].

У каждой субкультуры есть своя идеология и не всегда она бывает положительной. Отношение подростков к молодежной субкультуре обуславливается как самой субкультурой, так и социальной атмосферой вокруг подростка, его личностными характеристиками. Субкультуры сильно ориентированы на внешние атрибуты, а установки и ценности в большинстве случаев совпадают с родительскими. Культивируются особые формы общения, характерные отличия в одежде, причёске. Конечно, все эти внешние проявления и особенности поведения нестойкости и касаются не всех молодых людей. Однако для некоторых из них принадлежность к субкультуре представляет этап перехода во взрослое состояние [3]. Классификация молодёжных субкультур, разработанная применительно к США, Канаде и Западной Европе, была модифицирована С. А. Сергеевым к российским условиям:

1. Романтико-эскапистские субкультуры (хиппи, идеанисты, толкинисты);

2. Гедонистическо-развлекательные (мажоры, рейверы, рэперы);

3. Криминальные («гопники», «люберы»);

4. Анархо-нигилистические или радикально-деструктивные (панки) [4].

Молодёжная субкультура есть искажённое зеркало взрослого мира вещей, отношений и ценностей. Рассчитывать на эффективную культурную самореализацию молодого поколения в больном обществе не приходится, тем более что и культурный уровень других возрастных и социально – демографических групп населения России также постоянно снижается. Кризис общества и его основных институтов не мог не отразиться на содержании и направленности молодёжной субкультуры. Это приводит, с одной стороны, к социальному и культурному инфантилизму, а с другой – к прагматизму и социальной неадаптированности. Подростки, которые относятся к неформальной субкультуре не всегда из неблагополучных семей, как это считают многие. Часто неформалами становятся и любимые дети, не обделённые заботой дома, но неудовлетворённые отношениями со взрослыми или сверстниками, недостаточно загруженные реальными делами и скучающие, чувствующие себя неудачниками и т.д.

Молодость является социальным и культурным конструктом. Она отличается своим «минимальным» характером, так как находится между неопределёнными границами детской зависимости и автономией взрослых, когда юношеский потенциал наполняется бурными впечатлениями. Больше, чем какой-нибудь другой психологический феномен, молодость зависит от культурных факторов, которые различны в разных обществах и в различные эпохи, которые по-своему наполняют значением этот переходной, хаотический и бунтарский период [1]. В условиях угнетающего экономического кризиса происходит смена не только политического режима, руководящих лиц, разницы между заработной платой и ценами, но и смена молодёжи, ее принципов и характеристик, как внутренних, так и внешних.

«Все течет, все изменяется», как говорил древнегреческий философ Гераклит [3]. Это справедливо для современной молодёжи вдвойне, так как за последние 10-15 лет произошла огромная метаморфоза. В таких условиях не могут не существовать те, которые не принимают обще уважаемые нормы и правила поведения, не могут не существовать различные молодёжные субкультуры, которые дают повод задуматься.

В рамках актуальных возможностей решения данной проблемы особенно значимо отношение органов государственной власти к молодёжи. Проявления интереса, определенного доверия и предложений о сотрудничестве со стороны высших должностных лиц администрации обусловят основное изменение – распространение уверенности молодых россиян в том, что можно полагаться не только на собственные силы, но и на государственную поддержку. Переход от нейтрального отношения к принятию молодёжной субкультуры посредством повышения морально-нравственного уровня общества в целом и интеграции новых ценностей молодого поколения с традиционными ценностными ориентациями предыдущих поколений позволит переосмыслить и изменить отношение к молодёжной субкультуре. Достаточно эффек-

тивными могут стать фестивали молодежной субкультуры в строгих условиях организации, проводящей данное мероприятие, на базе образовательных учреждений, организаций дополнительного образования. Важной формой решения данного вопроса были и остаются консультации специалистов с родителями и подростками, открытые тематические диалоги за круглым столом представителей разных возрастных и культурных поколений. Положительно зарекомендовала себя и такая форма как «Арт-клуб», где организовываются просмотры художественных и документальных фильмов, представление музыкальных композиций и показов одежды различных молодежных субкультур с последующим анализом специалистов и зрителей. Основная цель традиционных и нетрадиционных форм решения обозначенной проблемы остается неизменной – усиление связи поколений, с осознанием важности своей непохожести и идентичности в рамках развития общечеловеческой культуры с приоритетом нравственности, гуманности и толерантности в человеческих отношениях.

Список литературы:

1. Влияние молодежной субкультуры на подростков//Доп. Образование и воспитание. – 2007. – №5. – С. 49-53.
2. Дысютина, О. Панк в России 90-х: протест или товар?//Философские науки. – 2003. – №64. – С. 32-50.
3. Ладатко, А. В союзе с неформалами//Воспит. школьников. – 1990. – №3 – С. 48-49.
4. А. В. Мудрик Социальная педагогика М. – 1999.

А.А. Казарова

Научный руководитель: д.п.н., профессор А.И. Арабович

г. Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Социально-экономические преобразования, а также кризисное состояние всех сфер жизнедеятельности нашего общества, значительно изменили его социокультурную жизнь, сказались на уровне жизни населения, на состоянии и функционировании семьи, отразились на ценностных ориентирах подрастающего поколения, девальвации нравственных ценностей, отчуждения молодежи от института семьи.

В педагогической науке и практике формирование нравственных ценностей семейной жизни будущего семьянина, ответственного отношения к семье, всегда рассматривались как главное направление воспитательной работы, однако проблема оказалась не решена до сегодняшнего дня.

Семья представляет собой многогранную систему, которая выступает посредником между индивидом и обществом, поддерживает баланс семейных и общественных интересов посредством естественного регулирования, удовлетворяет духовные ценности, обеспечивает первичную социализацию. Семья, ее характер, степень материального благополучия, духовное и нравственное здоровье во многом определяют облик человека, его общественную и трудовую активность, правильное воспитание подрастающего поколения и в конечном итоге успехи и достижения всего общества.

Важнейшая социальная функция современной семьи – воспитание будущего семьянина. Устойчивость брачно-семейных отношений зависит от готовности молодых людей к семейной жизни, где готовность к браку понимается как система социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально положительное отношение к семейному образу жизни. Положение молодежи в обществе, тенденции и перспективы ее развития представляют для общества большой интерес и практическое значение, прежде всего потому, что они определяют его будущее. Здесь существенное место занимают отношение молодежи к браку и семье как основной ячейке общества.

Особое значение готовность к браку приобретает на современном этапе развития общества, когда число браков “де-факто” увеличивается по сравнению с числом заключенных браков. Это обусловлено усиливающимися негативными процессами: деградацией семейного образа жизни, распространением альтернативных форм брачно-семейных отношений, снижением престижа семьи, потребности иметь детей, ростом разводов, утратой межпоколенной связи и внутрисемейного насилия. Актуализация ценностного отношения к семье, укрепление и повышение ценности семьи и семейного образа жизни приобретают особую значимость в данных условиях. Подтверждением тому является широкомасштабный государственный проект «Год семьи». В связи с этим одна из приоритетных задач, поставленных государством и обществом перед педагогической наукой и практикой – воспитание ценностного отношения к семье у будущего семьянина.

Новые тенденции развития общества, особенности построения семейных отношений в современных социокультурных условиях актуализируют проблему воспитания нравственных семейных ценностей у подрастающего поколения, основой которых является гуманное отношение человека не только к себе, но и другим людям. Воспитание нравственных ценностей семейной жизни происходит в течение всей жизни человека, однако наиболее сензитивным периодом в воспитании ценностей и непосредственно предшествующий к созданию семьи является старший школьный возраст (И.С. Кон). Поэтому недостаточная подготовка старшеклассников к супружеству, сохранению жизнеспособности этой маленькой ячейки общества является главной проблемой, которая ведет к разрушению семейных отношений.

Наиболее сильное воздействие на поведение и выбор молодежи оказывает семья. Большинство подростков хотели бы получать советы и под-

держку у своих родителей. Однако, за редким исключением, родители не готовы к обсуждению со своими детьми вопросов взросления и не уверены в отношении того, какую информацию следует предоставлять детям, вследствие чего, не могут осуществить правильное и эффективное добрачное воспитание подрастающего поколения. В связи с этим важным инструментом воспитания нравственных ценностей семейной жизни у молодого поколения выступает школа, как специальное общественное учреждение по воспитанию подрастающего поколения. Однако в последние годы наблюдается значительное снижение качества воспитательной работы в школе, и особенно в ракурсе педагогического руководства семейным воспитанием. В содержании воспитания слабо очерчены ценностные основы семьи, ее приоритеты в развитии личности.

Таким образом, мы можем говорить о необходимости активизации педагогов образовательных учреждений к деятельности по интеоризации нравственных семейных ценностей и формировании готовности к будущей благополучной семейной жизни. В связи с этим необходимо искать пути решения проблемы формирования готовности старшеклассников к созданию семьи, которые было бы возможно применять в педагогической практике.

Уместно отметить, что подготовка к семейной жизни является и результатом, и длительным процессом одновременно. В связи с этим в работе педагога по подготовке детей к семейной жизни необходимо поэтапно сформировать у старшеклассников следующие виды подготовленности:

1. Социально-ролевая подготовленность – готовность и способность к выполнению роли мужа и жены, а затем отца и матери, готовность принять на себя новую систему обязанностей по отношению к будущим детям и ответственность за их поведение. Функционально-ролевая подготовленность, понимание прав и достоинств других членов семейного союза, признание принципов равенства в человеческих отношениях.

2. Эмоционально-оценочная подготовленность, которая включают мнения, представления супругов о тех или иных свойствах, чертах характера, поступках друг друга, умение приспособиться к привычкам и чертам характера другого человека и понимание его психических состояний.

3. Коммуникативные умения, владение психотехникой общения и саморегуляции, психологическая поддержка, отходчивость в споре, умение преодолевать конфликтные ситуации, умение прощать, стремление к повседневному общению и сотрудничеству, согласованию взаимодействий с супругом, что в свою очередь предполагает высокую нравственную культуру.

4. Развитие культуры интимных отношений, формирование установки на сохранение супружеской верности в браке, целостности и мудрости физиологического и нравственного, душевного единства супругов.

В рамках подготовки подростков к семейной жизни можно использовать различные методы и средства воспитательного процесса, но обязательным условием эффективности является регулярность данной деятельности.

Список литературы:

1. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. – СПб.: Петрополис. – 1998. – 272 с.
2. Елизаров В.В. Перспективы исследования семьи: анализ моделирование, управление. – М.: Мысль, 1987. – 173 с.
3. Кон Л.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение. 1982.
4. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика. 1990.
5. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. – М: Апрель-Пресс, Изд-во Эксмо-Пресс, 2000. – 512 с.

Н.А. Колпакова

Научный руководитель: д.п.н., профессор В.В. Колпачев

г. Ставрополь

НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН ПРОШЛОГО И НАСТОЯЩЕГО

Проблема межнационального общения всегда была и будет актуальной на протяжении длительного времени. Она интересовала педагогов, философов, историков, социологов, религиоведов и других. В обществоведческой науке рассматриваются различные аспекты этой проблемы: социально-психологический, социально-политический, социологический, лингвистический и т.д.

Острота межэтнических конфликтов в современной России детерминирована совокупностью факторов: разрушением социально-экономических, политических, идеологических взаимосвязей; преступной активизацией военных конфликтов; игнорированием конфессиональных и национальных идеалов, ценностных установок; отсутствием хорошо продуманной и всесторонне обоснованной концепции национальной политики; неконтролируемой миграцией; ростом национального самосознания ранее репрессированных народов [1;2].

В существующих условиях резко повышается актуальность и значимость национальных культурных установок, ценностно-символических аспектов бытия национальных социумов, специфических особенностей конкретных этносов. В этом плане особый интерес представляют полиэтнические регионы, например, Северо-Кавказский, 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. Сегодня Кавказ – это сложная система множества мощных культур, каждая из которых характеризуется собственной национальной иде-

ей, своеобразной иерархией этнокультурных ценностей, сложной знаково-символической когнитивно-культурной системой.

Сегодняшнее осмысление проблемы национального образования в республиках России воспроизводит обсуждение этой же проблемы российскими педагогами конца XIX – начала XX вв., но только применительно к русскому образованию. Известные отечественные педагоги, такие как К.Д.Ушинский, В.Н.Сорока-Россинский настаивали на том, что главная цель национального образования в качестве своей главной цели должно иметь возвращение к культурным началам своего народа. В.Н.Сорока-Россинский рассматривал развитие российского образования на фоне социального развития в целом [4].

Наблюдая распад традиционной русской деревни, утрату семейной преемственности, он приходит к выводу о том, что в этих условиях именно школа должна взять на себя функции утрачиваемые семьей, в частности, заботу о сохранении социального здоровья нации. Интегрирующую роль при этом должна сыграть русская национальная культура, призванная объединить многочисленные народы России.

С.С.Гессен считал, что идея национального не существует в завершенном виде: нация «не есть готовая субстанция, неизменное существо которой может быть выражено каким-нибудь принципом». Жизнь нации – непрерывное развитие, сопровождающееся расширением разрешаемых нацией задач, выдвижением новых задач и новых целей деятельности

Например, два подхода к содержанию национального образования, которые огрублено, можно представить, как альтернативу: воспроизведение в новом поколении историко-культурного образа этноса или трансляция через школу этнокультурной традиции для дальнейшего социального развития этноса, отрицающего во многом его конкретно-исторические черты.

Эта же альтернатива присутствует в сегодняшнем обсуждении педагогами целей национального образования. Подробно, она рассмотрена в работах А.А. Сусоколова. Он показывает, что сегодняшние споры педагогов корнями уходят в неотрефлексированное представление о природе самого этноса. Одна сторона исходит из позиции неизменности примордиальной природы этноса, которую и следует транслировать современной школе в условиях распада первичных этнических структур, происходящих под влиянием урбанизации и индустриализации [5].

Другая направленность национального образования предлагается авторами информационной концепции этноса, еще не получившей должного осмысления в педагогике. Этот подход трактует сохранение и воспроизводство этничности как способа организации социальной группы исходя из потребности индивида в определенной психологической стабильности, в устойчивости правил межличностного общения; этничность выступает с этой позиции в функции культурных стандартов, задающих ориентиры личности в современном обществе. Исходя из этой концепции, задачи национальной школы видятся в следующем:

1. Поддержание этнической идентичности за счет воспроизводства элементов культуры, являющихся как бы символом данного этноса (в первую очередь это касается соционормативных и художественно-эстетических элементов культуры).

2. Обеспечение адаптации этноса к новым социально-политическим и экономическим условиям, что требует обучения школьников необходимым для этого навыкам с учетом специфики развития данного конкретного этноса.

3. Передаче информации, необходимой для сохранения и стабилизации общероссийской цивилизации как естественной среды выживания и возрождения культур малых и средних этносов России.

Формирование национальной школы наряду с выделением задач, предполагает концептуализацию ее смысла и цели. В зависимости от этого выстраивается соотношение общероссийского образовательного компонента (базового стандарта) и регионального компонента. В настоящее время, когда основное большинство представителей различных народов России сформированы в условиях устойчивого билингвизма, родители сами выбирают язык обучения своих детей, что закреплено в законе об образовании. Этот выбор вносит существенную корректировку в реализацию модели национального образования.

Итак, можно зафиксировать противоречивую ситуацию, в центре которой оказалась школа: трансляция этнокультурной информации средствами института образования выступает необходимым условием оптимизации процесса модернизации обществ с сохранившейся основой традиционной культуры; но вместе с тем активизация национального образования в качестве «побочного» продукта может привести к формированию высокого уровня этномобилизационного потенциала, крайне нежелательного в конфликтно-генных регионах [2;4].

Если исходить из важнейших государственных задач современной России и интересов многочисленных этносов, то в качестве основной образовательной цели в таком регионе должно быть формирование прочной установки у молодого поколения на культурное и историческое единство и рассмотрение данного региона как составной части России. Ориентация на трансляцию и укрепление этнических ценностей должна проходить сквозь призму общероссийской культуры и целостности образовательного пространства региона.

Именно на этой основе возможно развитие межкультурного диалога народов на современном уровне. Более того, разработка концепции такой школы опирается на возрождение не только этнических традиций, но и традиций межэтнического взаимодействия, которыми славился Северный Кавказ с древних времен. При такой постановке проблемы национальная школа в любой из республик региона должна сочетать три компонента: общероссийский (цивилизационное содержание), региональный Северо-Кавказский (поликультурный) и национально-республиканский.

Список литературы:

1. Гаджиев К.С. Геополитика Кавказа. – М., 2003.
2. Дегоев В.В. Кавказский вопрос в международных отношениях 30-60-х гг. XIX века. – М., 1992.
3. История народов Северного Кавказа с древнейших времен до конца XVIII века. – М., 1988.
4. Хоперская Л.Л. Современные этнополитические процессы на Северном Кавказе. Ростов н/Д, 1997.
5. Электронный ресурс: [http: pedagogika.by.ru](http://pedagogika.by.ru)

А.С. Куракина

*Научный руководитель: д.п.н., профессор Н.А. Рыбачук
г. Краснодар*

ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В наше время нужен человек, самостоятельно, критически мыслящий, умеющий видеть и творчески решать возникающие проблемы. Поэтому у системы образования в современном обществе стоит задача развития человека с физической, нравственной и интеллектуальной стороны.

Так, для развития образовательных систем существуют следующие направления: улучшение здоровья, позволяющее реализовать интеллектуальный потенциал, достигать интеллектуального и нравственного развития человека на основе вовлечения его в разнообразную, самостоятельную, целесообразную деятельность в различных областях знания, повышение уровня физической подготовки.

Человек, как гуманистический идеал происходящих в стране преобразований. Поступательное движение к этому идеалу связано с гуманизацией жизни общества, в центре планов и забот которого должен стоять человек с его нуждами, интересами, потребностями. Поэтому гуманизация образования рассматривается как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции построения функционирования системы образования.

Основным смыслом образования становится развитие личности. Это значит изменение задач, стоящих перед педагогом. Если раньше он должен был передавать знания обучающемуся, то гуманизация выдвигает другую задачу – способствовать всеми возможными способами развитию ребенка. Гуманизация требует изменения отношений в системе “учитель-ученик” – установления связей сотрудничества. Подобная переориентация влечет за собой изменение методов и приемов учителя.

Гуманизация образования предполагает единство общекультурного, социально нравственного и профессионального развития личности. Дан-

ный социально педагогический принцип требует пересмотра целей, содержания и технологии образования.

Сейчас задача современной высшей школы подготовка конкурентоспособного, компетентного специалиста. Но на этом пути встречаются противоречия между;

- 1) требованиями, предъявляемыми к специалисту рынком труда, и готовностью преподавателей к подготовке конкурентоспособного специалиста-выпускника

- 2) системой оценки уровня подготовки специалиста и ориентацией студентов на адекватную оценку своих профессиональных качеств.

- 2) знаниевой ориентацией содержания подготовки и личностным развитием будущего специалиста;

- 3) традиционным подходом к оценке качества подготовки специалиста и складывающимся рынком образовательных услуг;

- 4) возникшей необходимости в появлении системы эффективных диагностических методик оценки качества подготовки специалиста в вузе и недостаточностью научно-методического обеспечения текущего и итогового контроля;

Тактика и стратегия российской системы высшего образования должна базироваться не только на учете прогрессивных мировых достижений в оценке качества подготовки конкурентоспособного специалиста, но и учитывать богатейшее наследие – социально-педагогический опыт и культурно-исторические традиции подготовки специалистов в России

Социальный заказ общества системе образования включает подготовку к жизни здоровых, культурных и образованных людей, способных самостоятельно добывать знания и уверенно ориентироваться в быстро меняющейся ситуации и в нарастающем объеме разнообразной информации. Естественно, что реализация такого заказа может быть достигнута только при условии постоянного совершенствования системы воспитания и образования в направлении улучшения педагогических закономерностей процесса усвоения знаний.

С точки зрения системного подхода модернизация образования означает удаление из системы нескольких элементов. При этом система сохраняет качественную определенность. Удаленные элементы заменяются новыми, которые, не изменяя качественной определенности, увеличивают работоспособность и эффективность системы.

Одним из новых важнейших элементов является гуманизация и личностная ориентация системы образования. Это обстоятельство приводит к повышению интереса к “человеку” во всех аспектах проявления его свойств и качеств. Систему образования начинают интересовать не только знания, но и физическое, психическое и нравственное состояние носителя знаний, степень реализации потенциальных возможностей человека. В гуманистически ориентированной системе образования, таким образом, принципиально важное положение начинает занимать забота о здоровье обучающегося.

Вместе с тем, здоровье, как состояние нравственной, физической и психологической комфортности, формировать и поддерживать в течение всей жизни может лишь человек, обладающий культурой здоровья, знаниями, навыками и умениями самосбережения. Такое положение ставит перед педагогикой новую, еще не достаточно решенную проблему.

Е.Н. Мишукова

Научный руководитель: к. филос. н. А.А. Чуприна

г. Ставрополь

К ВОПРОСУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА И КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Культура всегда выступала тем фактором, который способен оказывать решающее влияние на формирование мировоззрения человека, его ценностных ориентаций, смыслов, обеспечивая в целом, духовно-нравственное воспитание личности. Процессы взаимодействия человека и культуры в современном обществе следует рассматривать в неразрывной связи и взаимообусловленности, поскольку культура является одной из форм общественного сознания, через которую транслируются ценности, нормы, идеалы, доминирующие в обществе на каждом конкретном этапе его исторического развития.

Кризис, переживаемый современным обществом, привел к негативным проявлениям в сфере общественного сознания и культуры. В условиях трансформации Российского общества наблюдается «мутный вал бездуховной, низкопробной продукции, в основе своей порывающей с великими ценностями не только национальной, но и мировой культуры» [8, с. 415]. Все это порождает либо «шовинистические настроения, либо полусознательное подражание эрзацобразцам западной культуры, сопровождающееся, нередко, глубоким непониманием специфики российской истории» [8, с.416]. А это, в свою очередь, соответствующим образом действует на сознание молодежи, формирование ее ценностных установок и личностного мировоззрения, отражающих не только духовно-нравственное состояние личности, но и общий уровень ее культуры и образования.

В данной ситуации требуется более тщательный анализ происходящих процессов, осмысление роли и значения культуры, как одного из факторов воспитания и образования современной личности с целью обеспечения условий благополучного развития общества.

Как известно, преемственность культуры является закономерностью исторического развития. Она реализуется в динамичной и последовательной смене поколений. Каждое поколение имеет свои особенности: ценности, идеалы, духовный облик, жизненный опыт и отношение к событиям эпохи, творческие достижения и сохранение традиций. Оно ус-

ваивает достигнутый уровень и на этой основе становится инициатором преобразований, способствующих продвижению вперед.

Эти две стороны взаимосвязи поколений – «освоение культурного наследия и новаторство, – образуют основу исторического развития культуры. Процесс этого развития является всеобщим законом, определяющим единство человечества» [8, с.417].

Однако, в условиях жизни современного общества действие этого закона «проявляется в многочисленных вариациях, сопровождающихся драмами и конфликтами» [1, с. 100]. Ведущую роль в постиндустриальном обществе приобретают сфера услуг, производство, распределение и потребление информации.

Следует заметить, что художественная культура представляет собой сложный многоступенчатый процесс, который не сводится лишь к совокупности произведений искусства, существующих объективно и автономно, как некая данность. Художественная культура вовлекает в творческую деятельность гораздо большее число людей, чем тот круг, который объединяет авторов произведений искусства. Она способна воздействовать на образ мыслей и чувства человека, на психологию, образ жизни, формируя художественное сознание разных слоев общества. Как считает Л.М. Михайлова, художественная культура каждой эпохи – это не только творческая деятельность живущих поколений, но и унаследованные ими способы и формы как художественной, так и практической жизнедеятельности, выработанные предшествующими поколениями.

Многих людей беспокоят сегодня современные «разрушительные мотивы» в «молодежной музыке». По мнению ученых, это формирует «поколенческую идеологию с девиантными тенденциями» [4, с. 37-38].

В начале 1970-х годов американский публицист О. Тоффлер писал, что «современное общество переживает эпоху «взрывообразного роста субкультур, дробления общества на мини-культуры» [7, с. 140]. Приходится признать как факт, что данная тенденция сохраняется и сегодня, более того, она даже усиливается. По мнению современных ученых, рост числа неформальных молодежных объединений, дегуманизация искусства, приводящая к «фрагментации личности», увеличение количества субкультур и достаточно быстрое и активное их распространение в сложившихся современных условиях развития нашего общества представляют сегодня угрозу сохранению национальной культуры. [5].

Под культурой понимаются «убеждения, ценности и выразительные средства, которые являются общими для определенной группы людей и служат для упорядочения опыта и регулирования поведения членов этой группы» [6, с. 367]. Эти убеждения достаточно сильны и способны решающим образом определять и обуславливать жизнь и нравы человека и общества, формировать долговременные ценностные ориентации. Очень примечательны в этом отношении слова К. Маркса о том, что «убеждения – это узы, вырваться из которых нельзя, не разорвав

своего сердца». И формируются эти убеждения средствами культуры и искусства через все их формы, виды, жанры. Воспроизводство и передача культуры последующим поколениям лежат в основе процесса социализации, который понимается как усвоение ценностей, верований, норм, правил и идеалов, выработанных на предшествующих этапах развития человечества. Поэтому, очень важно сегодня переосмыслить те ценности, которые передаются через культуру и к которым приобщается человек в процессе своей жизнедеятельности.

Система норм и ценностей, отличающих одну группу от большинства общества, называется субкультурой. Она формируется под влиянием таких факторов, как возраст, этническое происхождение, религия, социальная группа или место жительства. Сегодня наблюдается тенденция к дегуманизации и деморализации в содержании искусства, что проявляется, прежде всего, в принижении, деформации и разрушении образа человека [3, с. 40]. Начался этот процесс с конца 1990-х годов XX века. Ситуация в российском массовом искусстве, особенно в экранных видах искусства, стала приобретать все более негативный характер. По данным исследователей, среди 100 фильмов, наиболее популярных в России в конце XX – начале XXI веков, не было ни одного, отличающегося высокой художественно-эстетической ценностью. По данным исследователей лаборатории социальной психологии НИИКСИ А.Т. Никифорова и других, репертуар кинотеатров по частоте демонстрации фильмов более чем на 90% состоял из зарубежных фильмов, жанровый репертуар которых возглавляют боевик и эротика. Те фильмы, которые по каким-то соображениям не допускаются до широкого эфира, стали доступны по кабельному телевидению и видео. При этом культурное наследие СССР сильно потеряло в ценности, а творения нового периода носят, как правило, подражательный характер [2, с. 97].

Наиболее значимыми причинами снижения уровня культуры и нравственности современного общества исследователями выделяются следующие:

1. Молодежь живет в социальном и культурном пространстве, и поэтому кризис общества и его основных институтов не мог не отразиться на содержании и направленности молодежной субкультуры. Именно поэтому не бесспорна разработка специально молодежных программ, за исключением социально-адаптационных или профориентационных.

2. Кризис института семьи и семейного воспитания, подавление индивидуальности и инициативности молодого человека, как со стороны родителей, так и со стороны всех представителей «взрослого» мира не может не привести с одной стороны – к социальному и культурному инфантилизму, а с другой – к прагматизму и социальной неадаптированности и к проявлениям противоправного или экстремистского характера.

3. Коммерциализация средств массовой информации, в какой-то мере и всей художественной культуры, формирует определенный «образ» субкультуры. Ведь именно просмотр телепередач наряду с общением –

наиболее распространенные виды досуговой самореализации подрастающего поколения. Во многих своих чертах молодежная субкультура просто повторяет телевизионную субкультуру, которая «лепит под себя удобного зрителя». Молодежная субкультура есть искаженное зеркало взрослого мира вещей, отношений и ценностей [3, с. 118 – 120].

Таким образом, современные особенности взаимодействия культуры и человека, взаимообусловленность культуры и нравственности личности социальными процессами, происходящими в обществе, уровнем развития культуры этого общества и его влияния на культуру подрастающего поколения, делают необходимым более детальное изучение данной проблемы, обозначение и дальнейшее осмысление сущности процессов, происходящих во всех сферах взаимодействия человека и общества.

В заключение хотелось бы сказать, что сегодня необходимо по-новому осмысливать процессы взаимодействия культуры и личности с учетом происходящих изменений. Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения во многом определяется тем, какие культурные ценности транслируются в обществе, как они влияют на формирование мировоззрения человека, его смыслов, ценностных ориентаций, элементарный уровень воспитанности. Необходимо больше внимания уделять приобщению подрастающего поколения к ценностям национальной культуры, формированию потребности изучать и понимать ее особенности, воспитывать эстетический вкус и общую культуру личности.

Список литературы:

1. Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социологические исследования. 2002. № 1.
2. Лисовский В.Т. Молодежь в условиях социально-экономических реформ. СПб., 2004.
3. Морозов В.В., Скрыбов А.П. Противоречивость социализации и воспитания молодежи в условиях реформ // Социально-политический журнал. 2001. №1.
4. Салтанович И.П. Формирование оптимальной музыкальной среды – важнейший фактор духовного развития // Молодежь в условиях социально-экономических реформ. Науч. Ред. В.Т. Лисовский. СПб., 2000.
5. См. работы: Захаров А.В. Массовое общество и культура в России: социально-типологический анализ // Вопросы философии. 2003. № 9; Луков В.А. Особенности молодежных субкультур в России // Социологические исследования. 2002. № 10; Розов Н.С. Национальная идея как императив разума: эскиз геоэкономической и социокультурной стратегии России для XXI века // Вопросы философии. 2005. № 10.
6. Философский энциклопедический словарь. М., 1999.
7. Цит. по: Бойчаров А.М. От разбитого поколения к контркультуре. М., Наука, 1977.

8. Щученко В.А. Отечество как мировоззренческая ценность // Материалы X Международной конференции «Ребенок в современном мире. Культура и детство». СПб., 2003.

С.П. Николаева

Научный руководитель: к.п.н. А.В. Камызина

г. Ставрополь

АРТИСТИЗМ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На сегодняшний день роль педагога значительно возрастает. Это обуславливается тем, что современный педагог – это не только человек, обладающий высоким профессионализмом, транслятор знаний, умеющий решать проблемные ситуации, но и яркая индивидуальность, творческая личность, проявляющая эмпатию, умеющая заинтересовать, находить творческие подходы в объяснении материала, увлечь учеников творчеством, процессом саморазвития. Педагог должен уметь быть интересен ребенку, иначе контакт с ним никогда не будет в полном смысле диалогичен. Профессия учителя – одна из тех редких профессий, где личность педагога, его опыт, характер, мировоззрение являются инструментом профессиональной деятельности. «Я – инструмент свой», – говорил о сущности актерской профессии великий русский актер Михаил Чехов. Эти слова в полной мере можно отнести к профессии учителя. Поэтому главной составляющей творческой и эмоциональной личности педагога является его артистизм. Артистичный педагог способен оказать на учеников эмоциональное воздействие, вызвать определенные переживания, впечатления в душах учеников, без которых осложняются восприятие и понимание жизни, утвердить веру в себя в сознании и сердцах ребят, заставить играть воображение. Педагог играет роль фасилитатора, помощника и стимулятора значимого учения, должен уметь создать психологический комфорт и свободу ученику. Главным результатом труда артистичного педагога является становление учеников, как личностей, исследователей, в непрерывном, активном процессе учебной и креативной деятельности.

Важность применения умений артистичного педагога в профессиональной подготовке обусловлена тем, что:

- в силу специфики своей профессии педагог постоянно находится во взаимодействии, как с учениками, так и с коллегами. А вектором интереса театра всегда были человеческие отношения, взаимодействие человека и мира, а именно их в первую очередь посредством игры исследует театр;
- учителю необходимо построить логику учебного процесса так, чтобы он был воспринят и понят учениками. Режиссер также выстраивает драматургическую логику будущего спектакля. Как режиссер в процес-

се репетиций, так и учитель на уроке должны обладать способностью яркого эмоционально-волевого воздействия на актеров или учеников.

Для успешного и эффективного урока педагог-практик В.А. Ильев призывает обратиться к игровой природе актерского искусства и к основам режиссуры для проявления закономерностей самостоятельного творческого мышления учеников в условиях школьного урока. Он разработал методику организации открытого режиссерского действия, суть которой в превращении школьного урока в своеобразный импровизированный спектакль со сквозным действием процесса коллективного творчества, и методику организации взаимодействия учителя с учащимися в опоре на основы театральной педагогики [2].

Изучению феномена импровизации учителя на уроке посвящены работы В. Н. Харькина. Определяя импровизацию как сценическую игру, не обусловленную твердым драматургическим текстом и не подготовленную на репетициях, В. Н. Харькин рассматривает ее как перспективное направление, как один из ключевых компонентов в любом творчестве. Он выявляет условия возникновения импровизации: она всегда публична; как правило, неожиданна; ее присутствие является показателем творчества в любой деятельности. В. Н. Харькин считает импровизацию важнейшим составляющим творческого процесса педагога [3].

Педагогическое искусство, как и любое искусство, основано на положительных эмоциях и рождается от слияния таланта и мастерства, а мастерство закладывается школой, актуализирующей в себе лучшие традиции и опыт многих поколений и совершенно очевидно, что в близких по характеру видах деятельности личности, их осуществляющие, должны обладать сходными качествами, которые в каждом творческом процессе естественно выступают в разном доминантном сочетании. Педагогу необходимо развивать артистические способности, их формирование позволит ему свободно преодолевать барьер публичности, управлять такими важными аспектами педагогической деятельности, как творческое самочувствие, артистическая выразительность, импровизация, интуиция и другими элементами, содержащими в качестве важного звена эмоциональное начало.

Анализ трудностей, которые испытывали молодые педагоги, поставленные перед необходимостью решения творческих задач, свидетельствует о необходимости совершенствования их творческой природы: недостаточной развитой оказывается у многих учителей нервно-психическая организация, сенсорно-перцептивная сфера, речевой и дыхательный аппарат. Как часто молодой учитель хорошо знает материал, ему известна методика изложения и обучения, он неплохой психолог, но для реализации всего этого через систему непосредственного общения ему необходим развитый, послушный его воле психофизический аппарат, которого он зачастую не имеет. «Какие это страдания для человека, – говорит К. С. Станиславский, – который великолепно чувствует, но передать не может... Представьте себе влюбленного глухонемого. Если бы он захотел передать

свои чувства, он бы был вынужден выражать их нечленораздельным мычанием». Точно также и учитель испытывает подобные страдания, если он не в состоянии передать свои чувства и знания.

Не вызывает сомнения, что педагогическое искусство, как и любое другое, требует таланта, вдохновения, мастерства и совершенной филигранной техники. «Нельзя вдохнуть талант, но способности можно развить», – С. Гиппиус. Средства общения, для развития и совершенствования экспрессивно-творческой природы учителя:

1. Паралингвистические средства: культура голоса, тембр, регистр, интонация, паузация, темп, громкость, ритмика, тональность, мелодика.

2. Экстралингвистические средства: смех, вздохи, касания, имидж учителя, выразительность и обаяние его поведенческих проявлений.

3. Кинесические средства: жесты, мимика, пантомимика, позы, физическая позиция, физические действия, визуальный контакт.

4. Проксемические средства: пространственные передвижения и расположение в пространстве, расстояние между коммуникантами [1].

Все эти средства играют в общении очень существенную роль. Они могут:

- выразить то же, что и речь;
- предвосхитить то, что будет сказано;
- выразить значение, противоположное тому, что содержится в высказывании;
- акцентировать сказанное;
- заполнить молчание и объяснить его, либо сделать его значимым;
- заменить слово или фразу;
- привлечь и удержать внимание аудитории.

Благодаря эмоциональной регуляции деятельности можно более экономно использовать время; активизировать речемыслительную деятельность; стимулировать активность учащихся благодаря созданию доверительного климата общения; способствовать активизации мнемических процессов; способствовать сохранению личностного контакта.

Деятельность учителя, как и актёра, требует высокого уровня физической, психической и социальной культуры, а потому непрерывной тренировки, упражнений и самовоспитания. «Познайте самого себя, свою природу, дисциплинируйте её», – говорил К. С. Станиславский, имея в виду голос, интонацию, пластику, жесты, мимику, которыми можно выразить то, что нужно, и которые, соответственно, надо научиться понимать. Такие способности сами собой не даются, их надо культивировать у себе.

Немаловажен и еще один аспект – аспект наслаждения. В самом деле, только профессионализм, только высокое владение профессиональным мастерством и самоактуализация личности могут принести и наслаждение, и уважение со стороны других, и самоуважение.

Овладение элементами творчества (речь, органы восприятия: зрение, слух и др.; память на ощущения и создание на ее основе образных видений; во-

ображение; способность к взаимодействию; внимание к объекту, логичность и последовательность действий и чувств; чувство правды; вера и наивность; ощущение перспективы действия и мысли; чувство ритма; обаяние, выдержка; мышечная свобода и пластичность; владение голосом, произношение; чувство фразы; умение действовать словом) приводит к созданию нормального творческого самочувствия. А освоение элементами режиссуры направлено на преодоление ряда проблем, касающихся методологии работы с учебным материалом, построения и ведения учебного процесса.

В ситуации, когда система образования не может строиться на принципах принуждения, педагогу необходимо находить в содержании учебного материала, с которым он идет к ребенку, проблемные (или актуальные) для него темы. Режиссер, собираясь ставить «Гамлета» или «Чайку», в первую очередь определяется с темой, которая была бы актуальна для современного зрителя и, исходя из этого, выстраивает событийный ряд пьесы, при этом сохраняя ее сюжет. Поэтому подробное знакомство с технологией работы режиссера с драматургическим материалом была бы весьма полезна современному учителю.

Придумав с точки зрения драматургии интересный для ребенка поворот темы и замысел урока, необходимо перевести его на язык действия, создавая благоприятную психо-эмоциональную атмосферу.

На наш взгляд, весьма необходимым является создание на базе педагогического института факультативов, курсов театральной подготовки студентов, где основной формой будут практические занятия, способствующие формированию артистизма у будущих учителей. В отличие от различных студенческих театральных кружков, клубов, где состав труппы относительно стабилен, принимать участие в факультативе будут все учащиеся, обучающиеся в педагогическом институте. К сожалению, не во всех вузах присутствует система мероприятий, направленных на развитие артистизма будущих учителей. Не во всех школах есть курсы повышения квалификации для начинающих учителей в области театральной подготовки. Хотя на наш взгляд подобный комплекс смог бы способствовать формированию и развитию таких профессиональных навыков, как такт, артистизм; профессиональные умения, умение публично выступать, умение привлечь и удержать внимание, умение слушать, а также развитию речи, памяти и т.д.

Таким образом, для успешной преподавательской деятельности учитель должен обладать способностью яркого эмоционально-волевого воздействия на учеников на уроке, достичь это возможно при развитии артистизма и режиссерских умений, навыков импровизации и совершенствование творческой природы учителя.

Список литературы:

1. Генкин Д. М. Театрализация как творческий метод культурно-просветительской работы // Театрализация как творческий метод культурно-просветительской работы: Сб. научн. трудов. – М., 2001.

2. Ильев В. А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. – М., 2000.
3. Харькин В. И. Импровизация. Импровизация? Импровизация! – М., 1999.

*Петросян Е.П.
Научный руководитель: к.п.н. В.А. Зима
г. Ставрополь*

ПРОБЛЕМА И ПЕРСПЕКТИВЫ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Каждое общество, каждая культура вырабатывает и трансформирует в отношении ценностей элементы стереотипов маскулинности и феминности. Вместе с тем социальный прогресс с его демократизацией отношений полов, стиранием границ между «мужскими» и «женскими» профессиями, совместное обучение и работа изменяют нормативные представления о мужских и женских ролях, нивелируют многие казавшиеся раньше естественными различия.

Проблема образования, в котором не учитываются особенности пола, обретает очень актуальное звучание в условиях обновления образования, а также модернизации общеобразовательной школы. Гендерная педагогика должна стать необходимым компонентом современного образования. Для современной постановки вопроса о разработке систем воспитания с учетом гендерных особенностей существует множество причин. Первая, как уже было отмечено, связана с отсутствием дифференцированного подхода к детям в соответствии с его половой принадлежностью. Вторая – общегосударственная индифференция педагогов, родителей в вопросах различий между полами, приводящее к росту конфликтности, к отсутствию ранней ориентации на выполнение социальной роли в жизни (отца, матери), что в дальнейшем приводит к росту числа людей андрогинного типа (совокупность мужских и женских качеств в одном человеке) [1]. В последнее время все чище приходится наблюдать у девочек этого возраста мальчишески агрессивный стиль поведения, ранее проявлявшийся, и то не всегда и не у всех, лишь в пубертатном периоде. По-видимому, здесь сказываются и акселерация, и некоторое смещение половых ролей на основе представлений о маскулинности – фемининности в современном обществе и семье.

Поролевая идентичность – это полифакторное образование. Она является результатом сложного биосоциального процесса, соединяющем онтогенез, половую социализацию, процесс развития самосознания. Учет биологических факторов ведет к пониманию пола как фундаментальной координате, обуславливающей различия между двумя группами людей мужского и женского пола со стороны не социальных воздействий. Понимание

же человеческого поведения как социального феномена приводит к необходимости анализировать влияние культурного контекста, который, в частности, включает представления о типичных характеристиках, приписываемых мужчинам и женщинам [2]. Полоролевой образ – это не только телесный, физический образ мужчины и женщины в представлениях ребёнка, а, прежде всего, это поведение, которое характеризуется специфическими действиями по отношению к природе, к людям (мужчинам, женщинам, старикам, детям, и т.д.), к предметам рукотворного мира, ориентированными на культурно-исторически сложившиеся эталоны образцы [2].

Несмотря на существенную психологическую аргументацию положения о необходимости целенаправленной работы по формированию гендерной идентичности ребенка, в педагогике традиционно эти проблемы понимаются, но решаются крайне редко. Проведенный многими учеными анализ программ, концепций и нормативных документов, касающихся образования показывает настойчивое обхождение этих вопросов, несмотря на имеющиеся научно обоснованные системы гендерного воспитания.

Современная система воспитания не отводит места в социализации мальчиков маскулинным проявлениям (агрессии, двигательной активности). Кроме того, постоянная негативная стимуляция взрослых, направленная на поощрение «мужских проявлений», а наказания за «немужские» приводят к панической тревоге перед страхом сделать что-то женское. Отсутствие возможности проявить свою маскулинность сначала в детском саду, затем в школе и на работе снижают статус мужчины в обществе, что в свою очередь затрудняет ориентацию на культивирование мужских качеств у мальчиков.

Социализация девочек происходит несколько легче, т.к. социальные признаки феминности (женственности) накладываются на генные образования. Однако, содержательные компоненты феминности не способствуют становлению элементов самоуважения и самооценностей девочек. Их гораздо чаще опекают родители, что способствует развитию ощущения собственной незначительности, существенное влияние на становление образа девочки, женщины оказывают историко-культурные образцы (подчиненное положение). Отрицательным фактором в усвоении содержательной стороны женской принадлежности выступает также совмещение женской функции и профессиональной.

Проблема гендерной педагогики включает в себя вопросы формирования психического пола ребенка, его гендерной идентичности, а также толерантности по отношению к другому. На наш взгляд одним из результатов решения обозначенных проблем является осознанность в понимании психических, физических и социальных различий между полами; сформированность представлений о самом себе как представителе определенного пола (гендерная идентичность); толерантность к лицам другого пола, снижение уровня конфликтности между мальчиками и девочками; видение сильных и слабых сторон обоих полов и

пути возможного сотрудничества, которые необходимы для успешного выполнения в будущем своих социальных ролей: функции в семье, роли в обществе, а также реализация в профессии.

Содержанием дифференциального подхода в гендерном воспитании является жизнь, окружающая ребенка, взаимоотношения между людьми разного пола, нормы этих взаимоотношений, личная жизнь людей в семье, сферы их деятельности которая представляет собой систему знаний и специфических умений воспитателя, позволяющих ему решать поставленные задачи [3]:

а) знания сущности, специфики педагогической системы полового воспитания. Сущность педагогической системы полового воспитания заключается в установлении взаимосвязи всех ее компонентов, в сочетании использования методов и форм, которое проявляется в своеобразном соотношении функционирования фронтальных, подгрупповых и индивидуальных форм организации детей. Специфика педагогической системы полового воспитания проявляется в доминирующей функции ее определенных компонентов. Таковыми, на наш взгляд, являются цели и формы организации;

б) знание специфики возрастного развития детей и полоролевой социализации мальчиков и девочек;

в) знание тех аспектов и сфер человеческой деятельности, которые могут быть доступны ребенку. Ими являются труд людей, функции родителей в семье, роль и место родителей в процессе происхождения человека, предпочтения в интересах, досуге;

г) знание принципов полового воспитания: принцип единого подхода к дифференцированному воспитанию со стороны родителей, педагогов и медицинских работников, проявляющийся в общности взглядов на необходимость полового воспитания, его цели, средства, методы и содержание методов в зависимости от возраста воспитуемых; принцип правдивости, заключающийся в достоверности информации, которую получают дети (этот и следующий принцип тесно взаимосвязаны и в большей степени касаются сексуального просвещения детей); принцип индивидуального подхода, проявляющийся в “адресном характере информации”, которая должна быть адаптирована для конкретного ребенка с учетом принципа дифференцированного и поэтапного характера полового воспитания; принцип сочетания нравственной атмосферы и гигиенических условий (невозможно воспитать в ребенке качества мужественности или женственности, если условия, в которых живет ребенок и окружающая его обстановка не соответствует им).

Л. Г. Шалаева всю педагогическую работу и методы по гендерному воспитанию условно разделяет на 4 направления [3]:

1. Работа по диагностике когнитивного компонента гендерной социализации и идентификации (направлена на выявление знаний и умений детей определять свою половую принадлежность, ее признаки, эмоциональные предпочтения, предпочтения в играх и игрушках, восприятии литературных героев).

2. Работа, направленная на формирование знаний о различиях между мальчиками и девочками, формирование целостной идентичности формирующей поведение (нацелена на ознакомление детей с качествами мужественности и женственности, проявлениями и предпочтениями мужчин и женщин в разных видах деятельности, их ролями в семье, на формирование навыков и умений поведения, а также выработку отношения детей к понятиям красоты, любви, доброжелательных отношений и формирование этих отношений между девочками и мальчиками в группе. Это направление связано с созданием условий для проявления и переживания детьми определенных чувств, характерных в большей степени тому или иному полу, Например гордости, смелости, отваги у мальчиков; заботы, сочувствия, ласки – у девочек).

3. Работа, направленная на осознание ребенком собственной роли в обществе, в семье, в соответствии с полученными знаниями и практическими навыками (школьные уроки, тренинги, творческие задания).

4. Работа по формированию представлений о связях людей в семье и их социальных и семейных ролях.

Организация гендерно-ориентированного воспитания должна осуществляться в аспекте целостной педагогической системы, не допускающей недооценку какого либо из ее компонентов. На сегодняшний день данное направление разрабатывается и апробируется в рамках отдельных экспериментальных площадок, парциальных программ и опыта отдельных педагогов. Их результаты демонстрируют, что при целенаправленном половом воспитании происходит накопление ребенком знаний о типично мужской или типично женской роли, о физическом различии мужчины и женщины, о различии в их поведении, об их взаимоотношениях, о наиболее важных качествах личности. В это время у ребенка формируется чувство половой принадлежности и осознание собственной половой идентичности, начинают проявляться характерные формы поведения, связанные с “ролью” мужчины или женщины. Психологическая структура отношения мальчиков к девочкам характеризуется выраженностью эмоционального и когнитивного компонентов. То есть, личные отношения мальчиков к девочкам являются эмоционально насыщенной сферой их жизнедеятельности; характеризуются взаимозависимостью параметров психологической структуры отношения, предсказуемостью и причинной обусловленностью.

Список литературы:

1. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчиной и женщины. «Вопросы психологии» № 4, 1991 г.

2. Л. Г. Шалаева Воспроизводство практик гендерного неравенства в школе. Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания» №3 (4).

3. Рымарев Н.Ю. Исследование гендерных различий в субъектной позиции школьников // Гендерные аспекты бытия личности: Матер. Всерос. науч.-практ. сем. Краснодар, 2004. С.78–79.

Т.Ю. Проценко
Научный руководитель: к.п.н. А.Э. Ширванян
г. Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Минувший XX век коренным образом изменил облик современного мира. Сегодня мы наблюдаем интеграцию национальных государств, экономик, культур. Возрастающая мобильность населения превращает многие страны в поликультурные сообщества.

Российское общество сложно по своему социально-классовому и национальному составу, своей противоречивостью, повышенной сложностью связей и отношений, особенностями передачи духовных ценностей и моделей конструктивного взаимодействия с миром.

Опираясь на работы, посвященные проблеме происхождения феномена ценностного отношения человека к другим людям (Ч. Дарвин, К. Кесслер, П. Кропоткин, В. П. Эфроимсон), можно сделать вывод о том, что появление такого человеческого качества как толерантность восходит к эпохе зарождения самого человечества. Его можно отнести к родовым, сущностным свойствам человека. Но их актуализация не происходит сама по себе. Она зависит как от условий, создаваемых в обществе, так и от усилий самого человека [1; 22].

Российский ребенок, жизнедеятельность которого с первых месяцев и лет протекает в семье конкретного этноса, воспитывается в рамках одной, преимущественно национальной культуры. Поэтому постановка проблемы толерантного воспитания в условиях поликультурной России является актуальной и прогрессивной тенденцией, имеющей социокультурную и политическую значимость.

Согласно данным исследований, проводимых в различных институтах, наличие постоянных конфликтов среди школьников отмечают 37% преподавателей; грубость и жестокость по отношению к младшим школьникам со стороны старших школьников отмечают 30% учителей; высокий и выше среднего показатель уровня агрессивности наблюдается у 35% опрошенных. Отсюда понятен интерес педагогической науки к проблеме толерантности и очевидна ее актуальность [4; 13].

В последние годы и в России проблема воспитания толерантности рассматривается в контексте поликультурного образования. Среди его задач исследователи выделяют воспитание учащихся в духе терпимости и уважения к другим культурам (В. Л. Ершов, В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова). В науке разрабатываются концептуальные основы поликультурного образования (А. Н. Джуринский, Г. Д. Дмитриев, В. Я. Ершов, В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова), исследуются проблемы мультикультурной среды школы и самоопределения в ней ребенка (Н. Б. Крылова), изучается опыт зарубежных стран (А. Н. Джуринский, М. Л. Воло-

викова, Н. В. Кудряшова, З. А. Малькова, К. И. Салимова). Ряд работ посвящен практическим вопросам воспитания толерантности у школьников (Т. Н. Бартенева, Р. Т. Гарданов, З. Т. Гасанов, В. В. Глебкин, Г. Д. Дмитриев, В. А. Ершов, М. О. Кураков, С. В. Мягченков, Т. В. Разумовская, З. Б. Цаллагова). Но проблему воспитания толерантной личности еще нельзя признать достаточно изученной [6; 37].

Теоретическая значимость данной работы заключается в том, что сделанные нами выводы об условиях формирования толерантности у школьников-подростков вносят вклад в активно развивающуюся сегодня теорию поликультурного образования. Исследование расширяет научно-педагогические представления о специфике организации воспитательного процесса в контексте возрастных особенностей подростков.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что в ней предлагаются новые способы воспитания толерантности у школьников, которые могут быть использованы широким кругом педагогов: классными руководителями, преподавателями предметов гуманитарного цикла, педагогами дополнительного образования. Результаты исследования могут быть востребованы при разработке практикоориентированных программ по поликультурному образованию школьников, а также для подготовки студентов педвузов и педагогов к их профессиональной деятельности в современном многокультурном обществе.

К сожалению, нетерпимость к представителям иных культур через СМИ, социальное окружение детей все чаще проникает и в школу. Расизм, националистические предрассудки, дискриминация становятся распространенным явлением в детской среде. Многими учеными подчеркивается, что особенно важной проблемой сегодня становится проблема формирования толерантности у школьников (А. Г. Асмолов, А. Н. Джуринский, Г. Д. Дмитриев) [5; 44]. Но процесс формирования толерантности не является самопроизвольным – он требует создания благоприятных педагогических условий. Речь идет о воспитании в ребенке толерантности – ценностного отношения к другим людям, выражающегося в признании, принятии и понимании им представителей иных культур.

Исходя из выявленных психологами и педагогами (Л. С. Выготский, Ф. Дольто, А. В. Мудрик, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, Э. Эриксон) возрастных особенностей подростков, мы можем сделать вывод о том, что наиболее эффективным будет воспитание толерантности у школьников именно подросткового возраста, когда складываются наиболее благоприятные предпосылки для формирования этого личностного качества.

Недостаток многих предлагаемых путей воспитания толерантности в том, что они ориентированы на дополнительные спецкурсы, факультативы, учебные модули. Школьные программы часто оказываются перегруженными. Возникает потребность разработки таких методик, применение которых было бы возможным в рамках обычной школьной программы, на обычных уроках и внеклассных занятиях со школьниками.

Итак, здесь мы сталкиваемся уже с научной проблемой, суть которой в противоречии между необходимостью формирования толерантности у школьников и недостаточной разработанностью в науке вопроса о педагогических условиях этого процесса.

Препятствием для формирования толерантности является склонность подростков к «группомыслию», «заражению фанатизмом», несвободному, а потому и безответственному следованию за лидерами (А. Г. Асмолов). Отрицательно сказываются и социальные стереотипы (В. С. Агеев, И. С. Кон, Н. М. Лебедева, В. Ф. Петренко, Г. Тэджфел). Стереотипы усваиваются уже в детском возрасте, они устойчивы, но могут изменяться. Важной рубежной точкой в преодолении стереотипов является момент появления собственного мнения ребенка в отношении иных культур (Г. Тэджфел). Снижают культурные предрассудки ситуации межкультурных контактов, их частота и разнообразие (Д. Берри, Р. Калинин, Т. Г. Стефаненко) [4; 93].

Результаты проведенных многочисленных исследований свидетельствуют о том, что толерантность, к сожалению, не является целевой установкой воспитания подрастающего поколения. Несмотря на то, что не отрицается ее значимость, педагоги не предпринимают целенаправленных действий по формированию толерантности.

Особенностями подросткового возраста, влияющими позитивно на формирование толерантности у школьников, являются: интерес подростков к образу жизни других людей; внимание к вопросам собственной культурной идентичности; стремление заявить о своем мнении по волнующим взрослых проблемам; определение своей позиции в сфере человеческих отношений; развитие рефлексии и чувства социальной ответственности. Также имеются и особенности данного возраста, негативно влияющие на формирование толерантности: повышенная конфликтность, эгоизм, инфантилизм некоторых подростков [4; 68].

Формирование толерантности у подростков обусловлено и особенностями позиции педагога, разделяющего идеи гуманистического воспитания, поддерживающего свободу ребенка в его ценностном самоопределении, проявляющего толерантность к подростковой субкультуре. Деятельность педагога по формированию толерантности у подростков предполагает определенный порядок реализации условий:

- 1) Исходным основным условием является организация встреч школьников с иными культурами. Это могут быть непосредственные встречи подростков с представителями иных культур, организуемые во время туристско-краеведческих экспедиций. Это могут быть встречи, смоделированные в игровых ситуациях, организуемых в рамках обычных школьных занятий, где уже сами подростки берут на себя роли представителей различных культур и вступают в «межкультурный» диалог.

- 2) Данные встречи служат базой, на которой разворачивается реализация трех последующих основных условий:

- проблематизация отношений подростков к представителям иных культур как искусственное создание для подростков проблемных ситуаций, направленных на выявление возможных противоречий в их отношении к иным культурам, позволяет школьникам обнаружить и преодолеть свои собственные культуроцентризм и предрассудки;

- организация проблемных дискуссий, дающих подростку возможность соотнести собственное отношение к иным культурам с взглядами и мнениями сверстников, способствует коррекции этих отношений и дальнейшему их развитию;

- организация рефлексии подростками собственного отношения к иным культурам предполагает формирование осмысленной и ответственной позиции школьника в сфере межкультурных отношений и позволяет ему сделать эту позицию предметом дальнейшего осознанного преобразования.

3) Дополнительно деятельность педагога направлена на оказание помощи школьнику в овладении им необходимыми умениями, позволяющими ему быть активным участником во встречах с иными культурами, разрешении проблемных ситуаций, дискуссиях, рефлексии.

Эффективность воспитательной деятельности по формированию толерантности у подростков обеспечивается особенностями позиции педагога, определяющей характер отношений педагог – подросток.

Таким образом, работа педагога должна быть ориентирована, в первую очередь, не на информационно – познавательную сферу ребенка, а на мотивационно -ценностную: необходима организация его диалога с культурой, сверстниками, педагогами, в котором он изучает себя и других, определяет свои симпатии и антипатии, приходит к определенным выводам (В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова), необходима рефлексия непосредственных чувств ребят относительно проблем толерантности (Г.У. Солдатова) [5; 109].

Список литературы:

1. Воспитание толерантной личности в школе // Воспитание как научная категория и феномен социальной практики. – Владимир, 2001.

2. Как воспитывать толерантность в школе // Педагогический вестник, №2, июль 2000.

3. Как воспитать толерантность? // Народное образование, №9, 2001.

4. Подросток в контексте воспитания толерантной личности // Теоретические исследования в 2001 году: Материалы научно-практической конференции / Под ред. В. А. Мясникова. – М., ИТОП РАО, 2002.

5. Пчелинцева И. Толерантность и школьник. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2003.

6. Толерантный человек: как его воспитать? // Народное образование, №6, 2001.

Т.А. Рашевская
Научный руководитель: к.психол.н. О.С. Погребная
г. Ставрополь

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Решение вопроса о развитии профессиональной рефлексии становится особенно актуальным в плане подготовки специалистов в высших учебных заведениях. Учебно-исследовательская деятельность студентов практически всеми сегодня осознается как факт положительный и необходимый, но интерпретируют его по-разному. То, что учебно-исследовательская деятельность влияет на мировоззрение студентов, формирует их ответственное отношение к делу и к окружающей действительности, бесспорно. Представляется не менее важным и то, что именно она создает необходимые условия для развития и личностного роста, формируя и оттачивая столь важный механизм, как профессионально-личностная рефлексия [2].

Осуществление рефлексивной деятельности позволяет психике выделить и зафиксировать в самой себе те или иные стороны своей качественной определенности, репрезентировать свои особенности. Направленность рефлексии позволяет смотреть не столько на себя, сколько в себя, получая отражения подсистем, причем с разной глубиной. Сознательно (рефлексивно) опираться на свои «сильные стороны» и не использовать свои «слабые стороны» в педагогической деятельности позволяет дифференцирующая функция рефлексии. Благодаря дифференциации становится возможным для субъекта «доступ» к каждому отдельно взятому его качеству, психическому свойству. Такая подвластность произвольному контролю делает рефлексию необходимым качеством педагога [4, с.45].

Рефлексия играет детерминирующую роль относительно других профессиональных качеств, поэтому учебный процесс в педагогическом вузе должен быть организован так, чтобы уже с первого курса у будущих педагогов рефлексия формировалась не стихийно, а специально организованно. Здесь важно разделить два уровня рефлексии: рефлексия по поводу собственного учения (в позиции «студент») и рефлексия по поводу организации обучения (в позиции «педагог») [5, с.56-57].

Вопрос заключается в том, какие именно психолого-педагогические условия способствуют развитию рефлексии в процессе осуществления студентами УПД. Понятно, что невозможно развивать рефлексия обычными прямыми методами обучения. Рефлексия – это не информация, и ее нельзя «взять и передать», ее можно стимулировать, развивать, повышать, создавая психолого-педагогические условия.

Одним из условий формирования рефлексии выступает социальная действительность, в которой оказывается студент во время освоения профессии, а также искусственная организация самой социальной действи-

тельности в вузе. Существуют и другие психолого-педагогические условия, способствующие развитию рефлексии и реализуемые в рамках учебного процесса. Наиболее значимыми начальными внутренними (психологическими) условиями (предпосылками) развития рефлексии у студентов выступают [6, с.14-18]:

1) стремление к осознанию, осмыслению, переосмыслению действительности;

2) наличие представлений о содержании и структуре рефлексивной деятельности, ее целях, задачах, смыслах;

3) сформированность интеллектуальных операций – операциональной базы рефлексивных действий;

4) представление себя как активного субъекта рефлексивного акта, действия, деятельности.

Способность к рефлексии определяется способностью встать в позицию наблюдателя, исследователя по отношению к своей деятельности. Процесс рефлексии индивидуален, он проявляется в мыслительной активности и предполагает критическую реконструкцию реальности [3].

В процессе осуществления рефлексивной деятельности, то есть анализе и понимании себя как «учащегося» и «педагога», студент понимает, что происходило, познает саму ситуацию и себя. Рефлексия проходит в групповой и индивидуальной формах; и в том и другом случаях она может осуществляться устно или письменно.

В ситуации обучения, то есть взаимодействия студента (студентов) и педагога, последний вынужден мысленно «выходить из ситуации взаимодействия», анализировать ее и принимать решения. Это позволяет формировать интрапсихический тип рефлексии. Когда педагог принимает решения по поводу того, что будут делать другие, – формируется интерпсихический тип рефлексии.

В педагогической теории установлено, что специальным образом организованная учебно-познавательная деятельность (УПД) студентов может стать средством развития рефлексии. Но результаты анализа массовой педагогической практики свидетельствуют о том, что рефлексия еще не стала в должной мере элементом содержания образования в высшей школе. На наш взгляд, причины этого факта состоят в чрезвычайной широте и вариативности теоретических исследований рефлексии и не разработанности технологических подходов к формированию рефлексии в учебном процессе. Следствием существующей ситуации является то, что педагоги-практики часто вынуждены реализовывать принятые цели и задачи интуитивно-опытным путем [5, с.90].

Для формирования профессиональной рефлексии проводятся коллективные учебные занятия. Коллективные учебные занятия позволяют, с одной стороны, внести искусственный компонент в формирование рефлексии, а с другой – «прожить» студенту роль и «учащегося», и «обучающего». Студент, как и любой субъект, обладает тремя актуальными

характеристиками: представлениями, опытом и субъектностью (мастерством, способностями). Эти характеристики проявляются в со-бытийной ситуации [1, с.118-119].

Свертывание и расширение знания имеет место в учебном процессе. Тематический подбор материала, необходимые понятия, – их отбор осуществляется по принципу необходимо и достаточно. Иными словами, лекционная часть курса – это рефлексия преподавателя об уровне знаний данной дисциплины. Именно здесь осуществляется свертывание универсума знаний для трансляции его ученикам как некой целостности. Безусловно, многое из накопленного наукой остается при этом «за бортом». Далее воспринятое и усвоенное учениками знание расширяется, пополняясь новыми данными из книг, фактами, добытыми путем самостоятельной практической или исследовательской деятельности и т.д. до какого-то предела, когда возникает потребность в рефлексии, а, следовательно, осуществляется обобщение и свертывание для перехода на следующий уровень. В этом смысле экзамен по окончании курса выполняет, а точнее – должен выполнять – рефлексивную функцию. Ведь именно с его помощью ученик получает целостную картину того, что можно обозначить в терминах рефлексии: «я знаю, что я знаю» и «я знаю, что я не знаю» [1, с.67-68].

Для учителя экзамен тоже «зеркало», в котором он может увидеть, чему удалось научить, что хорошо и что плохо в его программе. Контрольная функция рефлексии – это тот важный механизм, благодаря которому осуществляется любое развитие: системы собственных знаний, мышления, деятельности, личности или ее отношений с миром. Умение человека как киноплёнку прокручивать свои мысли и действия, возвращая их назад или забегаая вперед, а самое главное – извлекать из глубин управляющие структуры, что обеспечивает нам умение не только делать, но и осуществлять контроль за тем, как это делается [4, с.58].

Освоение правил деятельности, превращение творческих ее компонентов в некие правила – все это связано с механизмом рефлексии, расширяющим наши возможности, развивающим нас.

Понятно, что осуществление рефлексии – это сложная работа, требующая времени, усилий, определенных способностей. В тоже время именно рефлексия позволяет преодолеть недостатки, которыми обладает идентификация, сделать процесс самопознания более целенаправленным и осознанным. Справедливости ради следует заметить, что в ряде случаев выраженная способность к рефлексированию может и мешать, так как человек начинает заниматься самопознанием, бесконечным анализом, который не помогает, а мешает созданию «образа Я», порождает пассивную ориентацию в процессе взаимодействия с внешним миром [3].

Таким образом, становится очевидным, что проблема рефлексии и ее развития в процессе учебно-профессионального становления будущего педагога является острым вопросом в психологии и педагогике.

Способность к рефлексии является важнейшей составляющей в процессе профессионального становления будущего педагога. Рефлексия помогает психике отражать свои собственные состояния, отношения, переживания, управлять личностными ценностями, способствует идентификации личности будущего педагога с другим человеком и с самим собой, в ходе чего происходит целостное и всестороннее становление «Я-концепции» личности.

Список литературы:

1. Алексеев А.Г. Направления изучения рефлексии // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1990. – С. 5-11.
2. Бессонова Е.А. Рефлексия и её развитие в процессе учебно – профессионального становления будущего учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2002 – 21 с.
3. Варламова Е.П. Рефлексивная диагностика в системе образования // Журн. Вопросы психологии, 1997. – № 5. – С. 28-43.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности. – Астрахань, 2000. – 328 с.
5. Исследование рефлексии в отечественной психологии / под ред. И.С.Ладенко. – Новосибирск: НГУ, 1981. – 203 с.
6. Кондратьева О.В. Совершенствование рефлексивных умений студентов педагогического вуза в процессе подготовке их к профессионально педагогической деятельности // Рефлексивные процессы и творчество. – Новосибирск, 1990. – С. 28-34.

*М.Г. Rogozova
г. Ставрополь*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА
КАК ОБЪЕКТ ФИЛОСОФИИ**

Профессиональная культура представляет собой сложноорганизованную систему, обладающую многоуровневой структурой субъекта педагогического воздействия. Она качественно характеризует не только работу учителя-профессионала, но и тип педагогического воздействия тех или иных социальных общностей, например, таких, как семья или трудовой коллектив. Поэтому формирование и развитие профессиональной культуры предполагает целенаправленную деятельность не только среди профессиональных педагогов, но и в границах всего общества.

В современной культурологии проведен достаточно полный анализ понятия «культура». В результате был сделан вывод о том, что понимание культуры и перспектив ее развития объясняется не только теоретико – познавательными, методологическими причинами, но и зависит от профессиональ-

ных, социальных установок исследователей. В настоящее время в изучении культуры определилось три направления, рассматривающих ее:

1. Как совокупность материальных и духовных ценностей;
2. Как специфический способ человеческой деятельности;
3. Как процесс творческой самореализации сущностных сил личности [4].

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.

Особо следует выделить работы, рассматривающие соотношение философии и педагогики. К ним относятся публикации Л.А.Беляевой, Н.А. Горбачева, М.С. Кобзева, К.А. Шварцман. В последние годы из печати вышел ряд содержательных исследований по педагогической антропологии (В.Б. Куликов), социальной педагогике (В.Д. Семенов), социологии школы и образования (Г.Е. Зборовский, В.Я. Нечаев, Т.Н. Кухтевич, Ф.Р. Филиппов и др.), позволяющий комплексно подойти к интересующей нас проблеме.

В педагогической литературе также отсутствуют работы, посвященные всестороннему рассмотрению профессиональной культуры. Важными методологическими и теоретическими ориентирами данного исследования служат идеи новой школы, заложенные в документах по образованию в России, и их исследование и конкретизация в работах В.С. Безруковой, А.С. Белкина, М.А. Галагузовой, Л.М. Зюбина, В.С. Леднева, А.Я. Найна, Л.Ф. Спирина, Е.В. Ткаченко, В.Д. Шадрикова и др [1].

Педагогическая культура как явление неразрывно связывает две общественные системы педагогику и культуру и требует определения ее положения, как в системе педагогики, так и в системе культуры. Выше говорилось о том, что возможны различные основания для выделения видов культуры. По какому же из них целесообразнее анализировать педагогическую культуру? Для того, чтобы определить место педагогической культуры в общей системе культуры, необходимо подвести ее под другое, более широкое понятие. Таким родовым понятием, на первый взгляд, должна выступать духовная культура. Но как уже отмечалось в литературе, наследование социального опыта не является прерогативой только духовного производства. Оно осуществляется и в сфере материального производства, но выступает там, в форме практически познавательной деятельности. Поэтому думается, что в рамки жесткого деления культуры на духовную или материальную педагогическая культура если и впишется, то с трудом, и при множестве оговорок. Нам кажется целесообразнее связать его с категорией «профессиональная культура».

В философской и социологической литературе нет единства в толковании понятия «профессиональная культура». Одними авторами оно используется при рассмотрении механизма социализации личности, дру-

гие противопоставляют его понятию «общая культура», третьи, наоборот, видят в нем часть общей культуры личности [2;5]. Общая культура включает в себя те этические, общеобразовательные, религиозные и прочие знания, которыми должен обладать и руководствоваться в своей деятельности каждый член общества, невзирая на его профессиональную принадлежность. Поскольку каждый человек в той или иной мере участвует в процессе воспитания, к числу таких знаний относятся и некоторые основополагающие постулаты педагогики, выступающие частью общей культуры личности.

Культуру профессиональную составляет тот комплекс знаний, умений и навыков, владение которым делает специалиста каждого конкретного вида труда мастером своего дела. Уже на этой стадии рассмотрения проявляется первая специфическая характеристика профессиональной педагогической культуры. Нетрудно заметить, что если общая и профессиональная культура представителей непдагогических специальностей могут не совпадать и, скажем, обладающий высокой профессиональной культурой инженер в плане общей культуры может характеризоваться прямо противоположным образом, то высокая профессиональная педагогическая культура с необходимостью включает в себя высокую общую культуру личности.

Г.М.Кочетов трактует профессиональную культуру как элемент модели личности специалиста с высшим образованием и относит к ее признакам три момента:

- 1) знание свойств продукта и запросов потребителя;
- 2) способность прогнозирования специалистом последствий своих действий;
- 3) ответственность за свои действия [3].

Следовательно, по своему содержанию понятие «педагогическая культура» шире понятия «профессиональная культура педагога», поскольку первое понятие характеризует культуру педагогической деятельности. Профессиональная культура предполагает совокупность специальных знаний и опыта их реализации в профессиональной деятельности. Ее специфическим проявлением является формирование профессионального типа мышления, накладывающего специфический отпечаток на весь образ мышления и поведения человека. Таким образом, у нас есть достаточные основания для того, чтобы рассматривать педагогическую культуру в качестве профессиональной культуры, субъектом которой выступают профессиональные педагоги.

Таким образом, педагогическая культура и как элемент общей культуры, и в узком профессиональном проявлении проникает как бы во все «поры» общества, представляя собой его сквозное «сечение». С одной стороны, педагогическая культура это особая подсистема, особый вид культуры. С другой стороны, она, как элемент, присутствует в каждом из видов культуры, связывая его с системой социального наследования.

Анализируя структуру культуры, Л.Н.Коган выделяет несколько ее видов, представляющих собой своего рода «вертикальное» сечение и пронизывающих как материальные, так и духовные сферы общественной жизни. Им выделяется культура экономическая, эстетическая, экологическая и политическая [6]. К этому ряду с полным основанием следует причислить и педагогическую культуру, которая также неразрывно объединяет в себе как элементы культуры материальной (обучение способам материально практической деятельности людей), так и элементы культуры духовной (формирование духовного мира человека).

Проблема типологии педагогической культуры также имеет весьма важное значение для выяснения сущности интересующего нас явления. Тесно связанная с понятием «профессиональная культура педагога», педагогическая культура, вместе с тем, им не исчерпывается, ибо обучением и воспитанием в той или иной мере занимаются не только педагоги профессионалы, но практически все члены общества. Поэтому педагогическая культура представляет собой часть общей культуры как общества в целом, так и каждого отдельного человека. Таким образом, с одной стороны, педагогическая культура это особая подсистема, особый вид культуры. С другой стороны, она как элемент присутствует в каждом из видов культуры, связывая его с системой социального наследования.

Список литературы:

1. Бенин В.Л. Педагогическая культура: социологический анализ. – Уфа, 1997.
2. Бобнева М.И. Социальное развитие личности: психологическая проблема // Общественные науки. -1980. -N1.
3. Долженко О.В. Идея университета и философия образования (материалы к выступлению на конгрессе “Университеты на пороге третьего тысячелетия: проблемы единства и многообразия). -М.,1994.
4. Исаев И.Ф. Профессионально – педагогическая культура. – М.:Издательский центр «Академия», 2002.-208с.
5. Келле В.Ж., Ковальзон М.Я. Теория и история: Проблемы теории исторического процесса. -М.,1981.
6. Коган Л.Н. Теория культуры. -Екатеринбург,1993.

С.В. Романкова

Руководитель: к.т.н., доцент В.И. Граков

г. Ставрополь

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В текущий момент все чаще наблюдаются два аспекта в образовании. Это еще «сырое» дистанционное обучение и тенденция снижения

учебных часов в аудитории, увеличение доли часов самостоятельной работы на фоне снижения качества поступающего в вузы среднеобразовательного ресурса.

Одним из средств повышения эффективности обучения является активизация учебно-познавательной деятельности студентов. Положительный эмоциональный настрой способствует повышению интереса учащихся, созданию благоприятных условий понимания и восприятия учебного материала. Известный российский психолог Додонов Б.И. отмечал: «...деятельность, поддерживаемая эмоциями человека, протекает, как правило, много успешнее, чем деятельность, к которой он себя принуждает одними холодными доводами рассудка..., эмоциональное насыщение организма является его важной врожденной и прижизненно развивающейся потребностью» [1].

Положительная эмоция – это сигнал благополучия, она обуславливает приятные переживания. Отрицательная эмоция – это сигнал тревоги, она вызывает чувство неудовлетворения. Потребность в эмоциональном насыщении студента должна удовлетворяться в оптимальной мере и только положительными эмоциями.

Член-корреспондент АМН П.В. Симонов, обосновал и доказал, что эмоции (Э) есть произведение потребностей (П) и разности количества информации, необходимого для решения задачи ($I_{необх}$), и количества имеющейся у человека информации ($I_{имеющ}$). Применяя это утверждение к образовательному процессу и заменив $I_{имеющ}$ на количество выданной преподавателем информации ($I_{выдан}$), получим выражение:

$$\mathcal{E} = \Pi (I_{необх} - I_{выдан}).$$

Проанализируем зависимость с условием, что $\Pi = \text{const}$ и больше нуля, то есть студент желает учиться. В этом случае возможны четыре варианта:

В первом варианте $I_{выдан} > I_{необх}$, $\mathcal{E} < 0$, т.е. эмоции отрицательны, радость познания заменяется отвращением.

Вариант 2 – эмоций нет: $I_{выдан} = I_{необх}$, $\mathcal{E} = 0$ – Учащиеся с безразличием относятся к обучению.

Вариант 3 – $I_{выдан} = 0$, $\mathcal{E} \rightarrow \text{max}$, т.е. эмоции максимальны, но отсутствует сам процесс обучения, так как обучаемому ничего не выдано.

В этом четвертом варианте $I_{выдан} < I_{необх}$, $\mathcal{E} > 0$. эмоции положительные. Учащиеся испытывают радость познания. Именно этот вариант необходимо использовать в образовательном процессе.

Можно заключить, что учебный материал хуже усваивается обучаемыми, когда $I_{выдан} = I_{необх}$, и лучше, когда $I_{выдан} \leq I_{необх}$, а студент сам отыскивал недостающий материал и самостоятельно его усвоил. Тогда задачей преподавателя – определить, какое количество информации и какую именно информацию необходимо недодавать на каждом занятии [2].

Познавательная потребность исчезает по мере ее удовлетворения. Следовательно, студентов на занятии надо не удовлетворять объемом выдаваемой информации, а предоставить возможность действовать само-

стоятельно. Потребность развивается, если разнообразятся предметы и способы ее удовлетворения. Факт, что одна и та же деятельность утомляет и надоедает.

Механизмом, организующим психическую деятельность человека, является внимание. Активная учебная деятельность невозможна без сосредоточенного состояния внимания. Внимание определяет интерес, а интерес определяет активность.

Физиологами установлено, что внимание человека есть функция времени и во временном распределении внимания четко просматриваются четыре фазы: 1 – начало восприятия – переходный процесс в системе «перерыв – занятие». Оно длится 5...7 минут от начала занятия; 2 – активное внимание или оптимальное восприятие. Его продолжительность 20...25 минут от начала занятия; 3 – фаза усилий или борьбы. Внимание начинает рассеиваться (до 30...40 минут от начала занятия); 4 – выраженное утомление [3].

Опыт показывает, что начало занятия должно быть энергичным, а вводную часть следует разнообразить различными методическими приемами: связь темы с содержанием прошлых занятий, но подробное повторение материала убавляет внимание, а немедленное изложение нового материала приводит к его спаду; подчеркивание значения темы для дальнейшего изучения дисциплин; выдача интересной исторической справки об ученых, работающих над данной темой или рассказ об ее предыстории; постановка интересного вопроса, захватывающей задачи, решению которых будет посвящено занятие; введение в мир поисковых работ преподавателя или научного коллектива; создание интересного (игрового) фона занятия. Понятно, что использовать надо не все приемы сразу, а найти наиболее рациональные.

Энергичное начало занятия это необходимая предпосылка для его успешного проведения, но не достаточная. Важно удержать внимание аудитории в ходе занятия. Выделим основные приемы и способы поддержания внимания к основной части занятия: столкновение мнений различных авторов, высказывание своего собственного мнения, установление контактов с аудиторией с использованием элементов беседы (Понятно? Ясно? Как вы думаете? Каким образом? Как?); использование интересных исторических событий и связь содержания занятий с жизнью; перемена интонации, темпа, громкости речи, использование пауз, эмоциональность объяснения, эффект удивления (раскрытие парадокса), новизна и разнообразие, шутка, ирония, юмор, острота; использование преподавателем метода лжеуверения и лженезнания, подача вывода не до конца и окончание занятия на самом интересном месте; четкая логика, ясность и понятность изложения, выделение главного, акцент на те или иные вопросы. Например: «Прошу обратить внимание...», «Подчеркиваю...»; эффективное и четкое использование наглядных пособий; перемена вида деятельности учащихся, разнообразие методов обучения.

Передовой педагогический опыт высшей школы показывает, что успешное решение проблемы активизации во многом также зависит от личности преподавателя и его профессиональных качеств уважительное отношение к студентам, педагогическая культура (место в аудитории, жесты, мимика, соблюдение определенных правил поведения и др.); глубокая убежденность в достоверности и точности излагаемого материала; правильная реакция на вопросы студентов, приучая не стесняться и не бояться задавать вопросы [4]. Не возмущаться, если обучаемый задает один и тот же вопрос третий раз. Следует каждый раз давать ответ по новому; владение техникой записи на доске; умение излагать учебный материал, используя все многообразие русского языка при способности постоянно наблюдать и чувствовать аудиторию.

В заключение следует отметить две недопустимые крайности в активизации внимания:

1. На каждом занятии попытка использовать как можно больше приемов и способов активизации.

2. Некорректно применение одних и тех же приемов в одной и той же студенческой аудитории.

Для решения задачи активизации познавательной деятельности студентов на текущем этапе снижения уровня подготовки поступающих абитуриентов необходимо ввести курсы повышения педагогического мастерства для педагогического состава моложе 30 лет.

Список литературы:

1. Русаков С.А. Основы управленческой деятельности: учеб. пособие. – М.: Академия, 2008. – 240 с.

2. Розанова В. А. Психология управления. Учеб. пособие. – М.: Управл. персоналом. -2003. – 416 с.

3. Организация учебного процесса в высших учебных заведениях. Курс лекций. – С.Пб.: Военная академия связи, 1996. – 218с.

4. Начинающему лектору. Методическое пособие. – Харьков: ХВВКИ-УРВ. – 1987. – 71 с.

Я.Г. Скворцова

Научный руководитель: к.п.н. А.Э. Ширванян

г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что педагогическая деятельность по своей сути является деятельностью совместной, более того, «это деятельность, которая строится по законам общения» (Н.В. Кузьмина)

Возникновение и успешное развитие межличностного общения возможно лишь в том случае, если между его участниками существует взаимопонимание. То, в какой мере люди отражают черты и чувства друг друга, воспринимают и понимают других, а через них и самих себя, во многом определяет процесс общения, отношения, складывающиеся между партнерами, и способы, с помощью которых они осуществляют совместную деятельность. Таким образом, процесс познания и понимания одним человеком другого выступает как обязательная составная часть общения, условно она может быть названа перцептивной стороной общения [5;368].

Основной формой осуществления педагогического процесса является педагогическое общение.

А.Н. Леонтьев педагогическое общение определяет как «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри ученического коллектива» [3;26].

Проблеме педагогического общения посвящено значительное количество исследований. Одним из направлений является исследование проблемы взаимопонимания между педагогами и обучаемыми (А.А. Бодалев, С.В.Кондратьева и др.).

В ходе познания другого человека одновременно осуществляется несколько процессов: и эмоциональная оценка этого другого, и попытка понять строй его поступков, и основанная на этом стратегия изменения его поведения, и построение стратегии своего собственного поведения.

В.А. Сухомлинский писал, что для учителя особо значимо умение чувствовать рядом с собой человека, чувствовать его душу, его желания. Это сложный процесс, так как сложен и стремительно изменяется объект познания – развивающаяся личность.

Педагог познает своих воспитанников, они, в свою очередь, заняты изучением педагога. Понимание педагога и принятие его личности воспитанниками взаимосвязаны.

Если педагог и воспитанник адекватно отражают друг друга, то педагогическое общение строится на взаимопонимании.

Первое впечатление позволяет быстро ориентироваться в процессе общения, и в этом свою роль играют и имеющиеся у человека стереотипы. Стереотипизация также рассматривается, как механизм межличностного восприятия.

Стереотип – это устойчивый образ или устойчивое представление о каких-либо явлениях, людях, событиях, свойственное представителям той или иной социальной группы. Стереотипизация – процесс формирования впечатления о воспринимаемом человеке на основе выработанных группой стереотипов.

Под влиянием окружающих и в силу взаимодействия с ними у каждого человека образуются более или менее конкретные эталоны-стереотипы, пользуясь которыми он дает оценку другим людям. Чаще всего формирование устойчивых эталонов протекает незаметно для самого человека, и они приобретают власть над ним именно в силу их недостаточной осознанности [2;67].

А.А. Реан выделяет шесть групп социально-перцептивных стереотипов:

1. антропологические;
2. этнонациональные;
3. социально-статусные;
4. социально-ролевые;
5. экспрессивно-эстетические;
6. вербально-поведенческие.

Чаще всего эти эталоны-стереотипы срабатывают в условиях дефицита информации о человеке, когда о нем вынуждены судить по первому впечатлению.

В процессе познания педагогом личности учащегося механизм «стереотипизации» действует во всех направлениях: «работают» и социальные, стереотипы, и эмоционально-эстетические, и антропологические и пр. Например, у педагога под влиянием своего педагогического опыта складываются специфические социальные стереотипы: «отличник», «двоечник».

Жизненный опыт и стереотипы взаимосвязаны, что подтверждает вероятность большего числа стереотипов у педагога, нежели у ученика [4;65]. Следовательно, можно чаще ожидать восприятие ученика по имеющейся у учителя «схеме». К тому же нельзя игнорировать и то обстоятельство, что сформировавшиеся у педагога негативные ожидания ученик может осознать и соответствующим образом строить мстительное поведение. Учитывая это, важно уже при первых контактах транслировать как можно больше доброжелательности и доверия.

В межличностном познании стереотипы играют негативную роль, если педагог жестко следует им и если их влияние приобретает абсолютный характер. Использование стереотипов может быть частично приемлемо:

- если педагог, опираясь на них, дает лишь вероятностную оценку личности учащегося («Возможно, он доставит мне много хлопот»);
- если педагог «знает себя» и отдает себе отчет в существовании субъективных оценочных стереотипов;
- если опора на стереотипы используется лишь в условиях дефицита информации, впоследствии уступая место целенаправленному, профессиональному изучению личности.

Проанализировав истоки возникновения стереотипов, можно обнаружить, что многие авторы выделяют здесь три следующих обстоятельства:

- ограниченность индивидуального и группового прошлого опыта;
- недостаточность информации, необходимой для повседневной адаптации;

· воздействие ряда специфических феноменов, возникающих в сфере межличностного общения и взаимодействия, – субъективной избирательности, влияния установок, слухов, эффектов «ореола», факторов первичности, новизны.

В педагогической практике наиболее часто проявляется стереотип ожидания. Это стереотип, способный порождать новую реальность.

Педагогическая профессия в целом относится к «рискованной», с точки зрения стереотипизации представлений о самом себе и учениках, деятельности. Вещание «вечных» истин, возможность опереться на авторитет – все это создает питательную среду для развития стереотипов. Один из важнейших результатов педагогической стереотипизации – формирование в сознании учителя образа идеального ученика. Это такой ученик, который поддерживает учителя в роли успешного педагога и делает его работу приятной: готовый к сотрудничеству, стремящийся к знаниям, дисциплинированный. Детей, похожих на этот идеал, учитель воспринимает не только как «хороших» учеников, но и в целом как хороших людей, приятных во всех отношениях. Дети, подходящие под противоположный образ – «плохих» учеников, воспринимаются в целом как безразличные, агрессивные, как источники отрицательных эмоций.

В результате ожидания, формирующиеся у учителей по отношению к ребенку, и в самом деле начинают определять его реальные достижения. Связано это не только с необъективностью учителей, ставших жертвой собственных стереотипов, но и с тем, что под влиянием таких ожиданий формируется самовосприятие ребенка. То есть обратная связь от учителей к ученику, имеющая форму ожиданий, срабатывает, по словам Р. Бернса, как «самоактуализирующееся пророчество» [1;125].

Стереотип ожидания является реально действующим фактором педагогического процесса. Связано это с тем, что он проявляется не только в установках и ожиданиях учителя, но и весьма активно в его поведении.

Стереотип ожидания в педагогической практике проявляется в следующих случаях:

1. Стереотип проявляется в отношении к ответам учеников. «Хороших» учеников вызывают чаще и активнее поддерживают. «Плохому» ученику учитель через свои жесты и фразы с самого начала дает понять, что ничего хорошего он от него не ждет.

2. Стереотип сказывается и на характере помощи при ответах. Незаметно для себя учитель подсказывает и помогает «хорошим», чтобы подтвердить свои ожидания. Однако он убежден, что вытягивает именно «плохого» ученика.

3. Стереотип порождает характерные высказывания в адрес успешных и неуспешных учащихся. Плохих критикуют больше и резче с использованием обобщений типа: «Опять не выучил», «Как всегда, ты...!» и т.д.

В целом, стереотип ожидания может иметь и позитивные последствия, если в отношении слабого ребенка у учителя удалось выработать поло-

жительные ожидания. Однако исследования показывают, что на отрицательном полюсе данный стереотип работает эффективнее и последовательнее. В целом три фактора определяют результат влияния на ребенка стереотипа ожидания:

1. представление учителя о способностях ученика;
2. представление самого школьника о своих возможностях;
3. значимость мнения учителя для школьника.

Соответственно можно ждать результатов в тех случаях, когда учитель авторитетен для ребенка, когда он и сам ученик высокого мнения об учебных возможностях. А также в тех, когда учитель крайне низкого мнения о способностях ребенка, а у последнего уже не находится слов для самоподдержки. Из сказанного понятно, что особенно мощно и губительно стереотип ожидания может работать в начальной школе.

Список литературы:

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. М., 1990.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996.
3. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др.; Под ред. А.С. Роботовой. – 2-е изд., стереотип. – М.: «Академия», 2004. – 208 с.
4. Основы педагогического мастерства: Учеб.пособие для студ.сред. пед. Учеб.заведений. – М.: «Академия», 1999. – 160 с.
5. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.

Е.С. Тихонова

Научный руководитель: к.психол.н. В.В. Долганина

г. Ставрополь

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (на примере ГОУ ВПО СГПИ)

В условиях реформирования высшего образования, обеспечения конкурентоспособности специалистов на рынке труда особую актуальность приобретает проблема формирования готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. В первую очередь это связано с изменением требований предъявляемых к подготовке специалистов высшими учебными учреждениями. На первый план сегодня выходят такие качества работника как коммуникабельность, инициативность, пред-

приемчивость, мобильность, умение импровизировать и пр. Это свидетельствует об актуальности психологических исследований в области готовности к профессиональной деятельности.

Анализ существующих подходов показывает, что чаще всего готовность исследуется как определенное состояние сознания, психики, функциональных систем в ситуации ответственных действий или подготовки к ним. Готовность показывается как возможность, предрасположенность субъекта действовать на достаточно высоком уровне, обоснуется в качестве решающего условия быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации.

В современной психолого-педагогической литературе отмечается два основных вида готовности: профессиональная и психофизиологическая. Одни авторы рассматривают профессиональную готовность как более широкое понятие и в ее рамках выделяют психофизиологическую готовность (В.А. Моляко, А.Г. Мороз, В.А. Сластенин и др.), другие (К.К. Платонов) – видят обратную связь, третьи (А.Г. Ковалев) – представляют их как два самостоятельных вида готовности, рассматриваемые на личностном и на функциональном уровне.

На наш взгляд, психофизиологическая готовность является существенным компонентом профессиональной готовности как определенной системы, обладая всеми важнейшими свойствами целого, но в связи с собственной спецификой имеет ряд особенностей. Уровень же развития психофизиологической готовности, как элемента профессиональной готовности, проявляется в успешности профессиональной деятельности.

В структуре психофизиологической готовности выделяется психологическая готовность, которая традиционно понимается как психический феномен, посредством которого объясняется устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве (Л.И. Захарова, М.А. Котик, К.К. Платонов, Р.Д. Санжаева, В.А. Сосновский и др.).

В зависимости от определения психологической готовности, различными авторами выделяется её структура, главные составляющие, строятся пути его формирования.

Целью нашего исследования является уточнение содержания критериев психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности, так как на наш взгляд, существующая практика и состояние науки показывают недостаточную разработанность основных показателей данной готовности.

На основе систематизации научной литературы по данной проблеме, а также анализа современного передового психологического опыта, мы выделили критерии психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности.

Критерии психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности базируется на выделенных рядом ученых (М.В. Гамезо, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.Ф. Спирин, А.И. Щербаков и др.)

двух базовых составляющих профессиональной готовности: объективных и субъективных критериях. Объективные критерии понимаются как степень соответствия человека требованиям профессии, внесение ощутимого вклада в социальную практику, а субъективные, в свою очередь, указывают на степень соответствия требованиям человека, его мотивам, склонностям, степень удовлетворенности трудом в профессии [2].

Выделение критериев психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности во многом обусловлено специфичностью требований, предъявляемых к специалисту-психологу. По мнению А.К. Марковой, наиболее важными требованиями к личности психолога являются: наличие своей жизненной и профессиональной; умение самостоятельно формулировать цели и задачи, выбирать формы работы, уметь осуществлять прогностическую функцию; умение работать с социально-педагогической ситуацией, способствовать оптимизации социально-психологических условий среды; умение составить профессионально грамотную психологическую характеристику на клиента (группу клиентов), обозначить психологическую проблему, выработать пути ее решения и т.д. [5,6].

Исходя из требований, предъявляемых к психологу, структуру группы *объективных критериев* на наш взгляд могут составить:

1. Профессионально значимые качества личности.

К профессионально значимым качествам мы относим эмпатию, эрудицию, психологическое мышление, интуицию, умение импровизировать, наблюдательность, оптимизм, находчивость, психологическое предвидение, рефлексия, «аутентичность, открытость собственному опыту, толерантность к неопределенности своих клиентов и принятие личной ответственности за свои действия в ситуации консультирования» [5].

2. Уровень развития способностей.

В данном критерии выделяются общие и специальные способности. Общие способности включают: познавательные (перцептивные, мнемические, мыслительные, аттенционные, имажитивные), психомоторные (психически регулируемые моторные действия, которые обеспечивают поисковую и оперативную деятельность человека в ответ на изменяющиеся условия деятельности и духовные (сопереживание, сочувствие, сострадание; отражение гармонии, красоты; самопознание, определение своего места в мире) [1]. Специальные способности – связаны со спецификой деятельности психолога: психоспективные (способности к самонаблюдению); практическое решение задач на общение; спонтанная любознательность, способность длительное время заниматься решением все той же проблемы, сравнительно высокая степень научной одаренности (К.А. Рамуль); социальный интеллект (В.Н. Куницина).

3. Жизненная позиция.

Устойчивая жизненная позиция, направленная на изменение и преобразование общественных условий жизни в соответствии с ее убежде-

ниями, взглядами и совестью. Активная жизненная позиция становится в гражданском обществе неотъемлемой чертой жизнедеятельности автономных субъектов. Она выражает их стремление к расширению и укреплению своего жизненного пространства, рассматриваемого в контексте самореализации и свободного творчества [8].

Помимо объективных критериев учеными выделяется группа *субъективных критериев*, указывающих степень соответствия требованиям человека, его мотивам, склонностям и степенью удовлетворения трудом в профессии. Данная группа включает в себя:

1. Профессиональную направленность – обобщенную форму отношения к профессии, складывающаяся из частных, локальных оценок субъектом степени личностной значимости (привлекательности – непривлекательности) различных аспектов профессиональной деятельности, ее содержания и условий осуществления).

2. Образ-цель – выражает отношение образа к тому результату, ради которого предпринимается деятельность. При этом заостряется внимание на осознаваемом субъектом его личном отношении к поставленной задаче [4].

3. Характерологические особенности личности. К ним относят такие индивидуальные личностные образования, как тип темперамента, характер.

Данные критерии, на наш взгляд, учитывают соответствие личности студента-психолога профессии психолога (так называемую профессиональную пригодность). При этом согласовываются востребованные профессией психологические структуры личности. По этим критериям можно также осуществлять профессиональный отбор из числа лиц, которые будут более успешно выполнять конкретную деятельность.

Критериальный подход к проблеме психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности обусловлен спецификой деятельности психолога, её социальной направленностью и рефлексией, как комплексным образованием, проявляющимся на всех уровнях сознания [3].

В ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт, который и стал базой проводимого нами эмпирического исследования уровня психологической готовности студентов-психологов, реализуется образовательные программы по подготовке студентов по специальности «Педагогика и психология». В исследовании приняло участие 22 студента, обучающихся на 6 курсе отделения «Педагогика и психология». В соответствии с выделенными критериями, нами был подобран комплекс диагностических методик, который включал в себя: Опросник Юнга (К. Юнг); Тест смысложизненных ориентаций (Дж. Крамбо, Л. Махоник, адаптирована К. Муздыбаевым); Экспериментальную методику «Ценностные ориентации личности» (М. Рокич), Методику выявления коммуникативных и организаторских способностей «КОС-1».

Результаты проведенного исследования позволяют констатировать высокий уровень сформированности психологической готовности у

68,2% студентов (15 чел), выше среднего – у 22,5 % студентов (5 чел.) и средний уровень готовности – 9 % студентов (2 чел.).

У студентов-психологов к концу обучения обнаруживаются следующие индивидуально-психологические особенности: экстравертность (80%), эмоциональная устойчивость (95%), самоуверенность (78%), склонность к лидерству (80), оптимизм (100%), устойчивая жизненная позиция (100%), коэффициент выраженности профессиональной направленности высокий, ценностные ориентации личности направлены на взаимодействия с другими людьми, потенциал коммуникативных и организаторских способностей отличается высоким уровнем устойчивости. Так, например, по результатам диагностики «Ценности ориентации личности» М. Рокича, наиболее предпочтительными терминальными ценностями являются здоровье (80%), любовь (75%) и счастливая семейная жизнь (86%), а наименее предпочтительными – развлечения (5%). К наиболее предпочтительным инструментальным ценностям респонденты отнесли честность (76%), самоконтроль (85%) и жизнерадостность (92%), а к наименее предпочтительным – непримиримость (7%).

Привлекательность выбранной профессии отмечают 100% респондентов. При этом необходимо отметить, что локус контроля становится социально детерминированным, что позволяет оперативно откликаться на изменения, происходящие в обществе и подбирать адекватные методы и приемы психологической помощи.

Таким образом, уточненные нами критерии психологической готовности, включающие в себя комплекс требований, предъявляемых как к личности психолога, так и осуществляемой им деятельности позволяют проанализировать степень психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности.

Не вызывает сомнения важность дальнейшего изучения проблемы психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности, в частности, изучение взаимосвязи готовности с первичной адаптацией на производстве, а также взаимосвязи готовности и конкурентоспособности личности.

Список литературы:

1. Вартамян А.В. Возрастные особенности эмоционального становления учащихся в процессе обучения: автореф. дис... канд. психол. наук. / А.В. Вартамян. – Ереван: изд-во ААЭП, 2006. – 25 с.
2. Захарова Л.Н. Личностные особенности, стили поведения и типы, профессионально самоидентификации студентов педагогического вуза / Л. Н. Захарова // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 86–91.
3. Ибрагимов Г.И. Качество подготовки в СПШ и его соответствие требованиям рынка труда / Г. И. Ибрагимов. – М.: Индекс, 2002. – 196 с.
4. Касаткина Н.Е. Психологические факторы профессионального самоопределения: автореф. дис... канд. психол. наук. / Н.Е. Касаткина. – СПб: изд-во АСТ, 2007. – 23 с.

5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: 2007. – 290 с.
7. Самарин Ю.А. Психология студенческого возраста и становление специалиста / Ю. А. Самарин // Вестник высшей школы. – М.: 2006. – №8. – с. 59–71.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.С. Букреева

*Научный руководитель: к.психол.н. О.С. Погребная
г. Ставрополь*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СУЩНОСТИ ИГРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка. Большой интерес для младших школьников в процессе обучения представляют игры, которые заставляют думать, дают возможность ученику проверить и развить свои способности, включающие его в соревнования с другими детьми. Игра не возникает стихийно, а складывается в процессе воспитания и обучения. Являясь мощным стимулом развития ребенка, она сама формируется под воздействием взрослых. В процессе взаимодействия ребенка с предметным миром, обязательно при участии взрослого, не сразу, а на определенном этапе развития этого взаимодействия и возникает подлинно детская игра. Между тем, игра с годами занимает все менее значимое место в жизни коллективов, где преобладают дети школьного возраста.

Одна из причин тому – недостаточное внимание к разработке теории игры младших школьников. Сущность игры заключается в том, что в ней важен не результат, а сам процесс, процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Хотя ситуации проигрываемые ребенком, воображаемые, но чувства, переживаемые им, реальны [5, с.2].

Вопрос о природе и сущности игры волновал и до сих пор продолжает привлекать внимание многих исследователей (П.Я. Гальперин, В.Л. Данилова, А.В.Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.). Существуют разные подходы к объяснению сущностного содержания детской игры. Среди них можно выделить:

- объяснение природы сущности детской игры как формы общения (Лисина М.И.);
- игра как форма деятельности, в том числе усвоение деятельности взрослых (Эльконин Д.Б.);
- игра как проявление и условие умственного развития (Пиаже Ж.).

Большой вклад в теорию игры внесли Е.А. Покровский, П.В. Иванова, В.Ф.Кудрявцева, В.Н. Харазина, А.Н. Соболева, О.И. Капица,

Г.С.Виноградова и др. Можно сказать, что игра – это метод познания действительности. При изучении развития детей, видно, что в игре эффективнее, чем в других видах деятельности, развиваются все психические процессы [9, с.2]. Обусловленные игрой изменения в психике ребенка настолько существенны, что в психологии (Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б. Запорожец и др.) утвердился взгляд на игру как на ведущую деятельность в дошкольный период, а также на исчезающую деятельность в младший школьный период. А.Н. Леонтьев отмечал, что в игре развиваются новые, прогрессивные образования и возникает мощный познавательный мотив, являющийся основой возникновения стимула к учебе. Л.С. Выготский, рассматривая роль игры в психическом развитии ребенка, отмечал, что в связи с переходом в школу игра не только не исчезает, но наоборот, она пропитывает собою всю деятельность ученика. «В школьном возрасте, – отмечал он, – игра не умирает, а проникает в отношения действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде...».

Игра, как специфический в процессе обучения и свойственный ребенку вид деятельности, была и остается предметом исследования как отечественных, так и зарубежных ученых. Для учеников младших классов игры имеют исключительное значение: игра для них – и учеба и труд и серьезная форма воспитания. Игра для школьников младших классов – способ познания окружающего мира. Играя, он изучает цвета, форму, свойства материала, пространственные отношения, числовые отношения, изучает растения, животных [1, с.4]. Основопологающим для работы педагога является так же утверждения А.С. Макаренко: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре таков во многом он будет в работе, когда вырастет» [5, с.5]. Динамика и генезис игровой деятельности ребенка своеобразны и сложны, этим, видимо, можно объяснить существование противоположных мнений среди психологов в оценке роли игры. А.В. Запорожец считает, что, с одной стороны, игры еще не заняли надлежащего места в школах, а с другой – «игру перегружают дидактизмом», регламентируют и контролируют каждый шаг и поступок ребенка» [7, с.5]. Причину этих недостатков А.В. Запорожец видит в непонимании многими преподавателями функции игры и ее значения в развитии личности младшего школьника, в слабой разработанности общих проблем игровой деятельности детей.

Своеобразие подходов к объяснению характеристики игр, порождает их разнообразие. Но наше внимание привлекают, прежде всего, дидактические игры, предназначенные специально для развития умственных способностей младших школьников, совершенствования и тренировки их памяти, мышления, которые помогают лучшему усвоению и закреплению приобретенных в школе знаний, пробуждению у них живого интереса к изучаемым предметам [4, с.1]. В них ребенок учится

подчинять свое поведение правилам, формируются его движение, внимание, умение сосредоточиться, то есть, развиваются способности, которые особенно важны для успешного обучения в школе.

Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогической школой в целях обучения и воспитания детей [2, с.3]. Дидактические игры направлены на решение конкретных задач в обучении детей, но в то же время в них появляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Использование дидактических игр как средства обучения младших школьников определяется рядом причин:

1) игровая деятельность как ведущая в дошкольном детстве еще не потеряла своего значения в младшем школьном возрасте (Л.С. Выготский), поэтому опора на игровую деятельность, игровые формы и приемы – это наиболее адекватный путь включения детей в учебную работу;

2) освоение учебной деятельности, включение в нее детей идет медленно;

3) имеются возрастные особенности детей, связанные с недостаточной устойчивостью и произвольностью внимания, преимущественно произвольным развитием памяти, преобладанием наглядно-образного типа мышления;

4) недостаточно сформированная познавательная мотивация. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу. Существуют значительные трудности адаптации при поступлении в школу.

Дидактическая игра во многом способствует преодолению указанных трудностей. В дидактических играх младшие школьники учатся подчинять свое поведение правилам, формируются его движения, внимание, умение сосредоточиться, то есть развиваются способности, которые важны для успешного обучения в школе.

Игра имеет важную роль в процессе развития интеллектуальных способностей младших школьников. Но не стоит забывать о том, какие интересы у младшего школьника в наше время. В обществе протекает процесс информатизации, соответственно детей интересуют компьютеры, компьютерные игры, многие родители страдают от того, что ребенок не хочет ничем больше заниматься кроме компьютера [6, с.4]. Соответственно привлекать внимание к обучению следует через компьютерную реализацию дидактических игр, то есть развивать интеллектуальные способности, реализуя дидактические и развивающие игры в компьютере.

Таким образом, необходимо внедрять игры в процессе учебной деятельности, так как в своей совокупности они способствуют развитию у детей мышления, памяти, внимания, творческого воображения, способности к анализу и синтезу, восприятию пространственных отношений, развитию конструктивных умений и творчества, воспитанию у учащихся наблюдательности, обоснованности суждений, привычки к самопроверке, учить детей подчинять свои действия поставленной задаче, доводить начатую работу до конца.

Список литературы:

1. Битянова М.Р., Азарова Ж.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. М., 1998.
2. Газман О.С. О понятии детской игры // Игра в пед. процессе. Межвузовский сборник научных трудов. Новосибирск, 1999.
3. Гальперин П.Я. К проблеме внимания // Хрестоматия по психологии.- М., 1997.
4. Доронова Т.Н., Коратанова О.А., Соловьева Е.В. Игра в дошкольном возрасте // Воспитание дошкольника. – 2000.
5. Ляшко Л.Ю. Развивающие технологии в дополнительном образовании // Дополнительное образование. – 2002. – №2.
6. Немов Р.С. Психология. Кн.1. – М., 2000.

Ю.Ю. Гарибяни

Научный руководитель: к.п.н. Ж.О. Каневская
г. Ставрополь

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ГИПЕРАКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема гиперактивного поведения детей младшего школьного возраста является одной из самых актуальных в современной школе. В настоящее время увеличилось число детей, поведение которых характеризуется чрезмерной двигательной активностью, непоседливостью, импульсивностью, неумением сосредоточиться на выполнении одного дела. Все эти признаки характеризуют гиперактивное поведение. Дети, отличающиеся гиперактивным поведением, часто вызывают нарекания со стороны учителей в школе, так как на уроках, не умея ждать своей очереди, выкрикивают; не дослушав вопроса, дают первый пришедший в голову ответ; не умеют сосредоточиться на выполнении задания. Часто такие дети становятся инициаторами ссор и драк, поскольку не только очень подвижны, но и часто неловки и даже неуклюжи, поэтому нередко задевают, толкают, роняют окружающие предметы, а в силу своей импульсивности не всегда могут конструктивно разрешить возникшую ситуацию. Своим поведением гиперактивные расторможенные дети возбуждают класс, затрудняя проведение учебных занятий.

Вопросами, посвященными проблеме гиперактивного поведения, занимались такие ученые как: А.К. Дусавицкий, Т. А. Нежнова, Е.В. Филиппова, Е.В.Новикова, С.Ю. Головин и др.

Головин С.Ю. определяет гиперактивность как «отклонение от возрастных норм онтогенетического развития, характеризующееся невнимательностью, отвлекаемостью, импульсивностью в социальном поведении и интеллектуальной деятельности, повышенной активностью при нормальном уровне интеллектуального развития» [1,с.54].

Существует множество методов коррекции гиперактивного поведения у детей, одним из них является сказкотерапия.

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширение сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром. К сказкам обращались в своем творчестве известные зарубежные и отечественные педагоги – психологи: Э.Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, А. Менегетти, М. Осорина, Е. Лисина, Е. Петрова, Р. Азовцева, Т. Зинкевич-Евстигнеева и т.д. [2,с.25].

Сказкотерапия – направление практической психологии, которое, используя метафорические ресурсы сказки, позволяет людям развить самосознание, стать самими собой, и построить особые доверительные, близкие отношения с окружающими...

Во-первых, сказка всегда служила средством встречи ее слушателя или читателя с самим собой, потому что метафора, лежащая в основе сказки выступала не только «волшебным зеркалом» реального мира, но – в первую очередь – его собственного, скрытого, еще не осознанного внутреннего мира...

Во-вторых, нацеленность сказкотерапии на развитие самосознания человека, определяемая сущностью сказок, обеспечивает как контакт с самим собой, так и контакт с другими. Сказочная метафора в силу присущих ей особых свойств оказывается способом построения взаимопонимания между людьми.

В-третьих, в сказке отсутствуют прямо выраженные нравоучения или рекомендации, усвоение необходимых моделей поведения и реагирования, новых знаний о себе и мире происходит незаметно, исподволь [3,с.35].

Сказкотерапия как психологический метод накладывает свои возрастные ограничения при работе с детьми: ребенок должен иметь четкое представление о том, что существует сказочная действительность, отличная от реально существующей. Обычно навык такого различения формируется у ребенка к 3,5-4 годам, хотя, безусловно, в каждом конкретном случае необходимо учитывать индивидуальные особенности развития ребенка.

Сказка обычно выполняет три функции: диагностическую, терапевтическую (коррекционную) и прогностическую. Диагностическая сказка предполагает выявление уже имеющихся жизненных сценариев и стратегий поведения ребенка. Инструкции, которые предъявляются ребенку в данном случае такие: «Сочини сказку о мальчике пяти лет», «Сочини любую сказку». Затем проводится анализ сказки. Таким образом, может быть выявлен базовый жизненный сценарий, либо ставшие привычными способами реагирования поведенческие стереотипы ребенка. Также диагностическая сказка может способствовать выявлению отношения или состояния ребенка, о которых он не хочет или не может говорить вслух. Сказка – зеркало, отражающее реальный мир через призму личного восприятия. И ее возможности безграничны: в

сказке случается все, что не может происходить в реальности, там есть говорящие животные, волшебные палочки, чудесные мельницы... И главное, всегда счастливый конец – она оптимистична, добра и надежна! А слушатель всегда сопричастен с событийным рядом и сущностью происходящего. Он может вообразить себя любым из персонажей, он непременно ощущает и проживает перипетии сюжета, отзывается на них своей душой, оценивает, сравнивает... и обретает возможность понять и принять себя и свое творчество, повысить самооценку и измениться в желаемом направлении. Причем происходит все легко и просто, без видимых усилий, сопротивления ума – играючи!

Сказкотерапевтическая работа с ребенком может быть проведена различными способами:

- для работы может использоваться существующая авторская или народная сказка;
- учитель и ребенок могут сочинять сказку вместе, одновременно драматизируя ее всю либо отдельные элементы;
- ребенок может сочинять сказку самостоятельно [4, с. 63].

Сказкотерапия наиболее детский метод коррекции поведения, потому что она обращена к чистому детскому началу каждого человека. Через восприятие сказок мы воспитываем ребенка, развиваем его внутренний мир, лечим душу, даем знания о законах жизни и способах проявления творческой силы и смекалки, а также помогаем ему лучше узнать и понять самого себя.

Однако существуют рекомендации по применению сказкотерапии, которые могут быть сформулированы следующим образом:

1. Сеанс сказкотерапии необходимо проводить некоторое время спустя после предположительно травмирующей ситуации, когда ребенок успокоился и способен взглянуть на происшедшее со стороны.

2. «В некотором царстве, в некотором государстве»... Эти слова как будто дают понять, что такая история могла произойти где угодно: может быть, за тридевять земель, а может быть, и совсем рядом. Это будет зависеть от того, насколько близко к себе захочется принять сказочную историю. Определенное место действия психологически отделяет ребенка от событий, происходящих в сказке. Ребенку сложно перенести себя в конкретное место, особенно если он там никогда не был.

3. Для того чтобы ребенок лучше воспринимал то, что с ним происходит в сказке, можно придумать ритуал перехода в Волшебную страну. Одним из элементов такого ритуала может стать «превращение» ребенка в любого сказочного героя (по его выбору).

4. Способ подачи сказочного материала и привлечения ребенка к творческому процессу можно выбрать самостоятельно. Например, рассказывать сказку, задавая включающие вопросы ребенку в пиковых ситуациях: например, как ты думаешь, почему герой поступил так, тебе понравился его поступок, как бы ты поступил на его месте? Можно пред-

ложить ребенку сочинить сказку вместе, рассказывая ее небольшие фрагменты по очереди. Также возможен вариант, когда учитель предлагает ребенку сочинить сказку на заданную тему. Еще одним вариантом сказкотерапевтической работы может стать рассказывание известной сказки от лица различных персонажей [5, с.25].

Таким образом сказкотерапия является одним из эффективных методов коррекции поведения детей младшего школьного возраста. Комбинируя различные приемы сказкотерапии, можно помочь каждому ребенку прожить многие ситуации, с аналогами которых он столкнется во взрослой жизни, значительно расширить его мировосприятие и способы взаимодействия с миром и другими людьми.

Список литературы:

1. Короткова Л.Д. Сказкотерапия в школе/Методические рекомендации. – М.: ЦГЛ, 2006.
2. Короткова Л.Д. Сказкотерапия для дошкольников и младших школьников./Методические рекомендации для педагогической и психокоррекционной работы. – М.: ЦГЛ, 2005.
3. Овчарова Р.В. Психология родительства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
4. Организация диагностической и психокоррекционной работы с детьми, оказавшимися в кризисных ситуациях / Авторы – Составители: Осипова А.А., Чаусова Л.К., Мясникова М.Н., Гейденрих Л.А., Солтовец А.В. – Ростов-на-Дону, 2001.
5. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ Сфера, 2002.

Л.В. Гордеева

Научный руководитель: к.п.н. И.Ю. Кульчицкая

г. Ставрополь

«ПОДРОСТКОВЫЙ КРИЗИС» КАК ФЕНОМЕН РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время в психолого-педагогической науке активизируются исследования проблем «кризиса». Данная проблематика особенно характерна для подросткового возраста, который и в «нормальных» социально-экономических и политических условиях труден в воспитании, требует серьезной государственной поддержки в силу известных причин. Современное поколение подростков выросло в условиях системного кризиса, массового недовольства, безработицы, невозможности реализовать свои подростковые материальные интересы, отсутствия устойчивых ценностей.

Кризисные состояния подростков выражаются в возникновении и развитии проблем общения со сверстниками, нарушении детско-родитель-

ских отношений, снижении учебной мотивации и успеваемости, беспокойстве за психологическое состояние. Это основная проблематика исследований подросткового возраста.

Кризисные состояния – это особые выходящие за рамки повседневной жизни состояния, бывающие в жизни каждого человека, возникающие как реакция на какие-либо внешние или внутренние причины и обстоятельства, психические травмы.

Среди внешних причин можно назвать ситуации утраты (или угрозы утраты) близких людей, родственников, и т.д.; ситуации невозможности достижения, обретения чего-либо; ситуации насилия и др. К внутренним причинам можно отнести возрастные и физиологические факторы, болезни, травмы.

Понятие «кризис» применительно к подростковому периоду используется для того, чтобы подчеркнуть тяжесть, болезненность переходного состояния от детства к взрослости, этого периода разлома, распада (возраст «бури и натиска», «эмоционального шторма»). Кризис- время быстрых качественных изменений, это критический момент в жизни человека, находящегося в ситуации, когда реализация жизненного замысла невозможна или затруднена. Кризис характеризует состояние, порождаемое вставшей перед человеком проблемой, от которой он не может уйти и которую не может разрешить в короткое время и привычным способом. Понятие кризиса возрастными психологами трактуется совершенно по-разному. В большинстве случаев в это понятие привносится сугубо негативное содержание, кризис понимается как распад структуры, снижение уровня организации психики и т.п. Кроме того, в объяснении причин кризиса распространено мнение, что явление «бури и натиска», как называл С. Холл подростковый период, порождается драматическими, сексуальными и физиологическими изменениями, происходящими с подростком [5, с.98].

Выдающийся психолог Л.С. Выготский принципиально иначе трактует понятие кризиса развития, отмечая, что необходимость критических периодов обусловлена логикой самого процесса развития, что их суть не сводится к негативным проявлениям; наряду с негативными симптомами в этих возрастных периодах совершается огромная позитивная работа [1, с.123].

Рассматривая кризис подросткового возраста как один из самых важных и сложных критических периодов развития, наиболее адекватным является традиционное представление о том, что протекание возрастного кризиса проходит три фазы: 1) негативную, или предкритическую, когда происходит ломка старых привычек, стереотипов, распад сформировавшихся ранее структур;

2) кульминационную точку кризиса (в подростковом возрасте – это 13 лет, хотя эта точка, конечно, достаточно условна);

3) посткритическую фазу, т.е. период формирования новых структур, построения новых отношений и т.п [3, с.98].

Возможны два пути протекания кризиса:

Симптомы первого – это классические симптомы практически любого из кризисов детского возраста: строптивость, упрямство, негативизм, своеволие, недооценка взрослых, отрицательное отношение к их требованиям, ранее выполнявшимся, протест-бунт. Некоторые авторы добавляют сюда также ревность к собственности. Для подростка требование не трогать ничего у него на столе, не входить в его комнату, а главное – «не лезть ему в душу». Остро ощущаемое переживание собственного внутреннего мира – вот та главная собственность, которую оберегает подросток и ревниво защищает от других.

Второй путь противоположен: это чрезмерное послушание, зависимость от старших или сильных, возврат к старым интересам, вкусам, формам поведения.

Глубокие психологические проблемы, возникающие у подростков в процессе созревания, нередко переступают критическую черту, за которой кризис взросления может стать причиной различных форм отклоняющегося поведения, личностных нарушений, превратиться в экстремальную ситуацию.

Существуют различные формы кризисов развития в период взросления. В работе Х. Ремшмидта дана их следующая классификация [4, с. 110]:

1. Нарушение полового развития

Автор говорит о том, что в процессе своего взросления подростки часто задаются такими вопросами: не превосходят ли меня другие подростки (например, друзья) в сексуальном развитии? Нет ли у меня ненормальных сексуальных наклонностей? Вызываю ли я сексуальный интерес противоположного пола? Может быть, уже давно пора вести регулярную половую жизнь? Все эти сомнения связаны с тем, что у подростков часто нет четких представлений о сексуальности и сексуальном поведении или же они чувствуют «давление социальных норм в отношении сексуальных достижений». Эти переживания обычно не принимают форму частых половых контактов, а выражаются в страхе несоответствия собственного сексуального развития возрастной норме.

2. Кризис идентичности

Кризисы идентичности рассматривают как реакцию на утрату статуса ребенка, на несоответствие биологических возможностей социальным, на неуверенность в своей компетентности в новом статусе, на резкие биологические изменения, происходящие в организме взрослеющего человека. В центре поисков идентичности стоят вопросы: «Каков я? Каким мне хотелось бы стать? За кого меня принимают?» Х. - Ремшмидт пишет, что на эти вопросы подросток не может ответить, не ориентируясь на образцы в семье и вне ее, которые именно в этот возрастной период начинают подвергаться сомнению, что ведет к возникновению целого ряда конфликтов. Неуверенность и страхи в период кризиса могут достигать такой степени, что возникает боязнь утратить те-

лесное и душевное единство. В таких случаях подростки часто создают поведенческие ритуалы, позволяющие им снова убеждаться в наличии себя самого (например, ощупывают свое тело, часто смотрятся в зеркало, записывают свои мысли и пр.). В поисках своей идентичности подросток стремится эмансипироваться (отделиться) от родителей. Обретение автономии в переходном возрасте предполагает:

- эмоциональную эмансипацию, т.е. освобождение его от тех эмоциональных отношений, которые образовались у него в раннем детстве;
- формирование интеллектуальной независимости, т.е. способности мыслить самостоятельно, критически, способность самостоятельно принимать решения;
- поведенческую автономию, которая проявляется в самых различных областях жизни подростков – от выбора стиля одежды, круга общения, способов времяпровождения до выбора профессии.

3. Кризис авторитетов

Хорошо известно, что в период взросления у подростков широко распространены реакции протеста. Их содержание – противостояние авторитетам, существующим порядкам, структуре социальных норм. Также существуют формы отказа от этого противостояния, избегание его. Как пишет автор, поведением избегания могут быть наркотическая зависимость или вступление в псевдорелигиозные общины. Кризисы авторитетов иногда сопровождаются нарушениями процессов созревания и перерастают в экстремальные случаи.

4. Переживания отчуждения (деперсонализация и дереализация)

Под «переживанием отчуждения» понимают изменение восприятия самого себя (деперсонализация), других людей или окружающей обстановки (дереализация), которые субъективно выглядят как трансформация действительности или как утрата реальности. Переживания такого рода протекают приступообразно и расцениваются подростком как «усиленная или достигающая кризисной кульминации саморефлексия».

5. Нарушение оценки своего физического облика (дисморфофобии)

Автор отмечает, что подросток чувствует, как изменяются его соматические функции, и пересматривает представления о собственном теле. Пристально наблюдая за ним и сравнивая себя с другими, он часто преувеличивает свои подлинные или мнимые физические недостатки, что приводит к глубоким кризисным состояниям (нарушение самооценки, суицидальные попытки).

6. Нарциссические кризисы

Нарциссический кризис представляет собой неадекватно сильную сосредоточенность на собственной личности (эгоцентризм), обусловленную физиологическими особенностями периода взросления. Такие подростки отличаются переоценкой своих способностей и возможностей, достигающей степени гротеска, излишним честолюбием, чрезмерными и необоснованными ожиданиями в отношении окружающих, нечувствительностью к близким и др.

Глубинные изменения, происходящие с человеком в период подростничества, внешне выражаются в изменении поведения. Частым для подросткового возраста является выбор форм экстремального поведения. Может показаться парадоксальным, но столь несхожие формы поведения, как занятия экстремальными видами спорта и употребление психоактивных веществ, членство в сообществах радикального толка и сексуальное экспериментирование с множеством половых партнеров, – все эти проявления могут иметь сходную природу. Их роднит потребность подростка в экспериментировании. Подростки, юноши и девушки экспериментируют с различными сторонами собственного «Я», что соотносится со становлением самосознания. Подросток экспериментирует с собственным именем, выбирая для самоименования кличку, прозвище. Экспериментирует с внешностью (яркая косметика у девушек, окраска волос, выбор необычных причесок, нанесение татуировок и т.д.). Проводит эксперименты различного рода с телом: сюда можно отнести и жесткие диеты, и «накачивание».

Существенные проблемы связаны в этот период и с бурным развитием эмоциональной сферы: резкая смена настроений и переживаний, повышенная возбудимость, импульсивность, большой диапазон полярных чувств – все это связано с «подростковым комплексом», наблюдаемым в возрасте от 11 до 14 лет у многих ребят.

Поведение молодого человека в подростковый период определяется несколькими факторами: половым созреванием подростка и соответствующими быстрыми изменениями, происходящими в организме, маргинальным социальным положением подростка, а также сформировавшимися у него к этому времени индивидуальными особенностями. На возникновение кризисных состояний у подростков также влияет детско-родительские отношения.

«Проблемные», «трудные», «непослушные», «невозможные» дети, по мнению Ю.Б. Гиппенрейтер, так же как дети с «комплексами», «забитые», «несчастные» – всегда результат неправильно сложившихся отношений в семье и, как следствие, неудовлетворенных потребностей ребенка [2, с.150].

Чтобы успешно пережить все приключения подросткового возраста, и родителям, и подросткам нужно хорошо представлять, как выходить из критических ситуаций.

В последние десятилетия психология сделала ряд открытий. Одно из них – о значении стиля общения взрослого с ребенком. Как показывает мировая практика психологической помощи детям и их родителям, даже очень трудные проблемы с детьми на этапе подростничества вполне разрешимы, если удастся создать благоприятный климат общения в семье.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Педология подростка. М., 1929-1931.

2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – 3-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003.
3. Кле М. Психология подростка. М., 1991.
4. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст.- Минск, 1994.
5. Холл С. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте.- Петроград, 1920.

Е.Ю. Деникина
Научный руководитель: к.п.н. Ж.О. Каневская
г. Ставрополь

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Природа щедро одарила человеческий род: на Земле не было, нет и не будет двух совершенно одинаковых людей. Каждый человек – единственный и неповторимый в своей индивидуальности. Индивидуальность характеризуется совокупностью интеллектуальных, волевых, моральных, социальных и других черт личности, которые заметно отличают данного человека от других людей.

Индивидуальность выражается в индивидуальных особенностях. Возникновение индивидуальных особенностей (различий) связано с тем, что каждый человек проходит свой особый путь развития, приобретая на нем различные типологические особенности высшей нервной деятельности. Последние влияют на своеобразие возникающих качеств. К индивидуальным особенностям относятся своеобразие ощущений, восприятия, мышления, памяти, воображения, особенности интересов, склонностей, способностей, темперамента, характера личности, индивидуальные особенности влияют на развитие личности, ими в значительной мере обусловлено формирование всех качеств[2].

Психологи (С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев, Н.С. Лейтес, Д.Б. Эльконин, и др.) отмечают, что в годы дошкольного и школьного детства, с их неуклонным подъёмом по «возрастной лестнице» первостепенное значение имеет проблема взаимосвязи возрастных и индивидуальных особенностей, что возрастные особенности личности существуют обязательно в форме индивидуальных вариантов развития [1].

Однако, несмотря на сказанное выше, среди специалистов существует значит разногласия: одни считают что школа не может и не должна учитывать индивидуальность, приспосабливаться к каждому отдельному ученику. Все дети должны получать одинаковые «порции» учительской заботы. Никаких различий не должно быть в воспитании прилежных и ленивых, одаренных и неспособных, а также старательных и любознательных и ничем на свете не интересующихся.

Современное образование стоит на иных позициях – воспитание должно максимально опираться на индивидуальность. Индивидуальный под-

ход как важный принцип педагогики заключается в управлении развитием человека, основанном на глубоком знании черт его личности и условий жизни. Педагогика индивидуального подхода имеет в виду не приспособление целей и основного содержания обучения и воспитания к отдельному школьнику, а приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям с тем, чтобы обеспечить запроектированный уровень развития личности. Индивидуальный подход создает наиболее благоприятные возможности для развития познавательных сил, активности, склонностей и дарований каждого ученика. В индивидуальном подходе особенно нуждаются «трудные» воспитанники, малоспособные школьники, а также дети с ярко выраженной задержкой развития [2].

Любой ребенок самооценен уже потому, что он появился на свет, что ему дарована жизнь. Каждый ребенок интересен сам по себе: послушные и непослушные, красивые и не очень и др., отсюда основной принцип в работе учителя – подход к каждому ребенку как к единственному и неповторимому, как к зарождающейся индивидуальности. Это сложно, требует больших интеллектуальных затрат и профессионального мастерства.

Ребенку необходимо дать шанс возможности осуществлять самого себя, дать почувствовать, что у него все хорошо и в него верят. Эту мысль выразил М.М. Пришвин: « Тот человек, кого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше себя».

Если до недавнего времени основное внимание при обучении и воспитании уделялось наиболее слабым местам, « зонам отставания, имеющимся у ребенка, то теперь признается иное: опора на субъективно успешную (интересную, привлекательную) для ребенка область знания или деятельности оказывает прогрессивное влияние на становление его личности, позволяет развиваться его интересам, уверенности в силах, способностей.

Школьников, требующих индивидуального подхода, в соответствии с их индивидуальными особенностями можно объединить в следующие группы:

1 группа. Низкое качество мыслительной деятельности сочетается у этих учащихся с положительным отношением к учению и сохранением «позиции школьника».

Среди этих учащихся, в свою очередь, выделяются две подгруппы. Одни свой неуспех в учебной деятельности компенсируют какой-либо практической деятельностью, у других такой компенсации нет, что затрудняет выработку адекватной самооценки и, в свою очередь, затрудняет работу учителя.

Основная направленность работы с этими учащимися – развитие их мыслительной деятельности, мыслительных операций и качеств ума, в частности самостоятельности.

2 группа. Высокое качество мыслительной деятельности у этих неуспевающих сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной утрате «позиции школьника». На качество их

учебной работы влияет то, что они привыкли заниматься тем, что им нравится. Отсутствие более широкой мотивации приводит к неудаче в учебе. Неудача вызывает конфликт и общее негативное отношение к школе. Среди этой группы тоже выделяются две подгруппы.

3 группа. Для этой группы характерны низкий уровень умственного развития, а также отрицательное отношение к обучению.

Изучение личности ребёнка через его деятельность — один из важнейших принципов, которому должен следовать учитель. Многие особенности личности вскрываются непосредственно на уроке, другие — в работе дома.

Уже в том, как учащиеся выполняют домашние задания, выявляются их индивидуальные особенности.

Учителю необходимо знать индивидуальные особенности детей её класса и основные принципы их изучения для того, чтобы организовывать работу с детьми, осуществлять индивидуальный подход к ним.

Индивидуализация обучения предполагает организацию учебной деятельности в соответствии с особенностями и возможностями детей, уровнем их развития. При этом чрезвычайно важно, чтобы у учащихся формировался индивидуальный стиль работы, индивидуально-своеобразные способы действий. В тоже время эти приёмы должны быть более или менее равноценны по конечным результатам, усвоенным знаниям, умениям, и навыкам. Обучение должно создавать максимальные условия для расцвета индивидуальности ученика, чтобы и в зрелые годы труд стал действительно творческим.

Индивидуализация обучения предполагает, что для каждого ученика есть своя мера трудности, нижний её предел, который каждый ученик должен в силу своих повышающихся возможностей стремиться превзойти.

Индивидуализация обучения не исключает, а предполагает коллективные, фронтальные, групповые формы деятельности, коллективистически мотивационное обучение, усиление в обучении связей «ученик-ученик» большой акцент на самостоятельность в познавательной деятельности.

Индивидуализация обучения в начальных классах состоит в том, чтобы увидеть не только недостатки подготовки ребёнка к школе, но и особенности его психофизиологического развития и строить учебный процесс, исходя из этих возможностей и особенностей.

В арсенале педагога обязательно должны быть такие коррекционные методы, как наглядные опоры в обучении, комментируемое управление, поэтапное формирование умственных действий, опережающее консультирование по трудным темам. В силу особенностей учебной деятельности запущенных школьников нужны учебные ситуации с элементами новизны, занимательности, опора на жизненный опыт детей, а также щадящая учебная нагрузка.

Решающая роль при обучении младших школьников на основе индивидуального подхода принадлежит методу ожидания завтрашней радости, к которому прибегают многие опытные педагоги. Поэтому учи-

тельно для эффективной работы в обязательном порядке необходимо знать причины неуспеваемости младших школьников, учитывать индивидуальные особенности детей и организовывать свою работу с учетом метода завтрашней радости.

Список литературы:

1. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология.-М.: АСАДЕМА, 2001.
2. Подласый И.П. «Педагогика». Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
3. Макаров С.П.Технология индивидуального обучения// Педагогический вестник. – 1994г
4. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса.- М., 1989.
5. Юркевич В.С. Об индивидуальном подходе в воспитании волевых привычек.- М.: Знание, 1986г

А.Б. Долгих

Научный руководитель: к. психол.н. Е.С. Слюсарева

г. Ставрополь

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ
ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ В УСЛОВИЯХ
ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

В настоящее время в стране сложилась специфическая демографическая ситуация, тревожащими характеристиками которой является не только снижение рождаемости, но и уменьшение доли рождения здоровых, физиологически зрелых младенцев; отмечается повышение процента рождения недоношенных детей с критически низкой массой тела при рождении. Эти дети составляют группу высокого риска по зрительной и слуховой патологии, по детскому церебральному параличу, нарушениям умственного и эмоционального развития, по сложной структуре нарушения.

Первичные нарушения в развитии приводят к «выпадению» ребенка из социально-культурно обусловленного образовательного пространства, нарушению связи с культурой как источником развития высших психических функций, специфически человеческих способностей и способов деятельности. По отношению к ребенку с нарушениями развития перестают действовать традиционные для каждого возрастного этапа способы и культурные инструменты решения традиционных воспитательно-образовательных задач, рассчитанные на нормальный тип развития. Из-за такого «выпадения» ребенка из традиционного образовательного пространства возникают вторичные отклонения в развитии, социальная недостаточность в той или иной степени, вследствие чего возникает объективная потребность в «обходных путях», других способах педагогического воз-

действия, т.е. ином, специально организованном образовательном пространстве, которое может обеспечить такому ребенку все необходимые условия для «врастания в культуру», реализации своего права на наследование социального и культурного опыта человечества.

Расширение права каждого ребенка на наследование культурного, социального опыта человечества осуществляется в сфере и средствами образования. Преодоление ограничений в этом праве, коррекция, предупреждение вторичных отклонений в развитии (говоря современным языком “реализация особых образовательных потребностей”) осуществляется в сфере и средствами образования, но не массового и традиционно, а специально организованного, особым образом построенного.

Система образования, которая сложилась в нашей стране, имеет явно выраженные ступени. Систематическому школьному образованию предшествует дошкольное воспитание. Специалисты отмечают необходимость осуществления тщательной и последовательной преемственности в воспитании, обучении и развитии младших школьников и дошкольников, выделяют основания преемственности, которые могут обеспечить общую готовность детей к освоению содержания в первой ступени школы [3].

Анализ педагогической практики позволяет констатировать, что многие современные дети с трудом адаптируются к новым условиям школьной жизни с ее интеллектуальными нагрузками не только в связи со слабым физическим состоянием здоровья и наличием психосоматических заболеваний, но и в связи с отсутствием целенаправленного преемственного дошкольного образования: количество детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения, растет с каждым годом. Предшкольное образование в настоящее время не носит обязательного характера и может быть рекомендовано как эффективный способ выравнивания стартовых возможностей детей, идущих в первый класс начальной школы.

В связи с этим повышается значимость тщательного, комплексного, системного и динамического подходов к дифференциальной диагностике детей с отклонениями в развитии, обучении, поведении, создания технологий специализированной помощи таким детям с целью их реабилитации.

Диагностическая работа психолога в условиях дошкольной подготовки представляет собой углубленное психолого-педагогическое изучение воспитанников на протяжении всего периода обучения, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации. Психологическая диагностика проводится специалистами как индивидуально, так и с группами обучающихся.

Сегодня диагностическая работа психолога в условиях дошкольной подготовки преследует решение следующих задач:

- составление социально-психологического портрета ребенка;

- определение путей и форм оказания помощи детям, испытывающим трудности в обучении, общении и психическом самочувствии;
- выбор средств и форм психологического сопровождения детей в соответствии с присущими им особенностями обучения и общения [3].

Из форм организации диагностической работы можно выделить следующие:

1. Комплексное психолого-педагогическое обследование всех детей определенной параллели – так называемое фронтальное обследование. Такая форма представляет собой первичную диагностику, результаты которой позволяют выделить «благополучных» и «неблагополучных» детей в отношении измеряемых характеристик.

Примером такого обследования в условиях дошкольной подготовки могут служить изучение готовности будущих первоклассников к обучению в школе, отслеживание динамики адаптации первоклассников к школьному обучению. Такая форма диагностической работы является плановой и проводится в соответствии с графиком работы психолога.

2. Углубленное психодиагностическое обследование – используется при исследовании сложных случаев, и включают применение индивидуальных клинических процедур. Такая форма работы проводится по результатам первичной диагностики либо, как правило, является обязательным компонентом консультирования педагогов и родителей по поводу реальных трудностей ребенка в общении, обучении.

3. Оперативное психодиагностическое обследование – применяется в случае необходимости срочного получения информации с использованием экспресс-методик, анкет, бесед, направленных на изучение общественного мнения [4].

Своевременная и построенная с учетом индивидуально-психологических особенностей детей психологическая диагностика позволяет выявить имеющиеся и предупредить появление вторичных отклонений в развитии и тем самым достигнуть максимально возможного для каждого ребенка уровня общего развития, образования, степени интеграции в общество.

Качество учебной деятельности будет зависеть от того, насколько сформированы были в дошкольном периоде необходимые предпосылки:

- общее физическое развитие ребенка, состояние зрения, слуха, моторики (особенно сформированность мелких движений кистей рук и пальцев); состояние нервной системы ребенка (степень ее возбудимости и уравновешенности, силы и подвижности). Нарушения нервной деятельности, как и общего состояния здоровья, прежде всего, сказываются на работоспособности ребенка. Нарушения умственной работоспособности могут отрицательно повлиять не только на успеваемость, но и на отношения ученика к школе, учебе и общение со сверстниками;

- овладение достаточным объемом знаний и представлений об окружающем мире, о пространстве, времени, владение элементарными счетными операциями;

- овладение четкой, связной, грамматически оформленной и фонетически правильной речью, умение осуществлять простейший звукобуквенный анализ;

- развитие произвольного внимания, опосредованного запоминания; умение слушать собеседника, объяснения учителя; умение смотреть и видеть; сосредоточиваться на работе; вспоминать то, что нужно для понимания нового; умение объяснять, рассуждать; делать соответствующие выводы;

- развитие познавательной активности: желание учиться, интерес к знаниям, любознательность;

- коммуникативная деятельность, т.е. готовность к совместной с другими детьми работе, сотрудничеству, взаимопомощи, умению подчиняться требованиям взрослых [1].

На базе этих предпосылок в младшем школьном возрасте у ребенка начинают формироваться новые, необходимые для его обучения качества. Именно в этот период появляются очень важные психологические новообразования, такие, как произвольность деятельности, способность планировать свою деятельность, доводить начатое дело до конца, умение оценить свои действия в соответствии с поставленными целями, овладение навыками контроля за собственной деятельностью и поведением.

Таким образом, успешность обучения ребенка в школе определяется не только и не столько степенью сформированности у него навыков чтения, письма и счета, но, главным образом, достаточным уровнем физиологической и социально-психологической готовности.

Именно на диагностику данных предпосылок успешного школьного обучения направлена комплексная диагностика. Итогом психологической диагностики в условиях предшкольной подготовки является выявление уровня готовности ребенка к систематическому школьному обучению.

Психологическая диагностика в условиях предшкольной подготовки имеет следующие особенности, обусловленные моделью предшкольного образования и характером отклонений в развитии детей:

- 1) кратковременность обследования – за короткий промежуток времени необходимо получить наиболее полное представление о психическом состоянии ребенка;

- 2) вышеуказанная особенность диктует и определенный подбор методик: эти методики в условиях экспресс-диагностики позволяют выявить особенности психической деятельности в целом и потенциальные возможности ребенка. Следует подчеркнуть, что набор психологических методик должен быть информативным, вариативным и адекватным для обследования данного ребенка.

Таким образом, предшкольная подготовка детей с отклонениями в развитии представляет собой комплекс мероприятий, способствующих успешному вхождению в новую образовательную среду, адаптации к режиму школы и интеграции в общеобразовательное пространство.

Своевременная и построенная с учетом индивидуально-психологических особенностей детей психологическая диагностика позволяет выявить имеющиеся и предупредить появление вторичных отклонений в развитии и тем самым достигнуть максимально возможного для каждого ребенка уровня общего развития, образования, степени интеграции в общество.

Список литературы:

1. Методика экспериментальной проверки результатов комплексной программы развития, воспитания и обучения детей 5-7 лет с отклонениями в развитии в условиях различных моделей дошкольного образования. – М.: ГНУ «ИКП РАО», 2006.
2. Методические рекомендации «Педагогическая экспресс-диагностика готовности к школе детей с отклонениями в развитии». – М.: ГНУ «ИКП РАО», 2007.
3. Психолого-педагогическая поддержка жизнедеятельности ребенка в условиях дошкольного образования.// Под общ. ред. Н.Б. Ромаевой. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008.
4. Стребелева Е.А. Психолого – педагогические основы построения комплексной программы развития, воспитания и обучения детей 5-7 лет, имеющих отклонения в развитии, в условиях образовательных учреждений и структур разных типов. – М., 2006.

Д.А. Косенко

Научный руководитель: ст. преподаватель Н.Н. Назаренко

г. Ставрополь

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО
ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ
ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящее время очень остро стоит проблема межнационального общения. В наши дни в российских школах гораздо чаще можно встретить детей других национальностей, нежели несколько лет назад. Многие учащиеся испытывают неуважение к детям других этнических групп, причем такое отношение зачастую необоснованно. Затаенная злоба или неприязнь в сердцах детей чаще может быть в скрытой форме, а не во внешнем проявлении, но обязательно найдет выход в реальных негативных действиях по отношению к людям другой национальности. Уже и сейчас в детской среде часто допускаются недоброжелательные высказывания о представителях другой нации, их обычаях и традициях. Иногда в разговорной речи используются шутки, а также сложившиеся в прошлом их клички и прозвища. В этих условиях очень важно научить детей присваивать различные традиции и в то же время оставаться на почве культурных устоев своего народа. Исходя из этого важной це-

лью образования и воспитания в современном мире стало формирование культуры межнационального общения [2, с.81–82].

Работу по формированию культуры межнационального общения необходимо начинать с детьми младшего школьного возраста. Целенаправленные усилия учителя в этом направлении помогут младшим школьникам избавиться от негативных этностереотипов и заполнить пробелы в их этнокультурной компетентности [4].

Одним из приоритетных педагогических условий формирования культуры межнационального общения является введение этнокультурного компонента в содержание образования. Анализ нормативных документов образования позволяет выделить пять моделей введения этнокультурного компонента в содержание общего образования: межпредметную, модульную, монопредметную, комплексную и дополняющую. Межпредметная модель включает этнокультурный компонент в содержание образования путем равномерного распределения соответствующего материала по всем учебным предметам образовательной школы. Модульная модель реализуется посредством включения в учебные дисциплины гуманитарного цикла специальных тем, которые отражают этнокультурное своеобразие региона. Монопредметная модель предполагает углубленное изучение школьниками этнической культуры, родного языка, истории, географии региона на специально выделенных для этой цели учебных предметах. Комплексная модель реализуется в виде интегративных курсов, в которых отдельные аспекты национальной культуры могут быть представлены во взаимосвязи истории или краеведения, русской и родной литературы, биологии и экологии и т.д. Дополняющая модель представляет реализацию этнокультурного компонента в ходе внеклассных мероприятий.

Основу этнокультурного образования составляют гуманитарные дисциплины. Они представлены систематическими учебными курсами отечественной истории, например, «История армянского народа», литературы, например, «Литература народов Северного Кавказа», родного языка и др. (многопредметная модель). В образовательном процессе также находит применение модульная модель. Отдельные темы, отражающие этнокультурное своеобразие, могут быть интегрированы в учебные дисциплины, например, «Музыка» – «Народные песни славян и народов Кавказа»; «Изобразительное искусство» – «Китайская живопись», «Гжельская роспись»; «Технология» – «Украшение костюма армянского народа»; «Физкультура» – «Народные игры», «Родина спортивных игр (футбол, лыжный спорт)» и т.д. Формирование культуры межнационального общения реализуется и в ходе изучения младшими школьниками интегрированных курсов (комплексная модель), например, «Культура народов Северного Кавказа» и др. [1, с. 264–266]. Большой потенциал в формировании культуры межнационального общения заложен во внеклассной работе младших школьников (дополняющая модель). С этой целью учащихся привлекают к участию в различных мероприятиях:

- проведение национальных праздников, вечеров, посвященных памятным датам исторического значения, юбилеям выдающихся деятелей культуры, литературы;
- организация выставок по национальной культуре, спортивных соревнований по национальным видам спорта и играм;
- проведение фольклорных концертов с исполнением национальных песен и танцев;
- организация конкурсов на лучшее приготовление национальных блюд и др. [2].

Вышеизложенное убеждает в том, что содержание образования является важнейшим механизмом в формировании культуры межнационального общения у учащихся.

Для повышения эффективности работы по формированию культуры межнационального общения у младших школьников целесообразно детей вовлекать в такие виды деятельности, как организация встреч воспитанников с иными культурами в специально подготовленной педагогизированной среде. Организовывать встречи школьников с иными культурами можно двумя различными, но взаимодополняющими путями:

- использование в педагогической практике ситуаций непосредственных встреч младших школьников с представителями иных культур, организуемых во время самостоятельных туристско – краеведческих экспедиций;
- встречи школьников с иными культурами могут быть смоделированы педагогом в специальных игровых ситуациях, где уже сами дети берут на себя роли представителей различных культур и, стараясь удерживать свою новую культурную позицию, вступают в предусмотренный игровым сценарием «межкультурный» диалог по каким – либо проблемам.

Кроме того, весьма эффективными видами работ в этом направлении являются и организация процесса рефлексии воспитанниками своего отношения к представителям иных культур, а также проблематизация отношения воспитанника к представителям иных культур. Активизировать процесс рефлексии можно в письменной форме, например, написание сочинений-размышлений для подведения итогов специальных учебных занятий. Проблематизация отношения воспитанника к представителям иных культур– это искусственно создаваемая для воспитанников проблемная ситуация, направленная на выявление возможных противоречий в их отношении к иным культурам. Это позволит учащимся обнаружить и преодолеть собственные стереотипы, предрассудки, которые ранее, быть может, и не осознавались ими. [1, с. 267–269].

Таким образом, в результате такой работы дети начнут понимать: важно не только удовлетворять собственные национальные интересы и решать национальные проблемы, но и учитывать интересы представителей других этносов, проживающих по соседству.

В заключении статьи хотелось бы отметить, что первоначальная ориентация ребенка на национальную культуру во многом зависит от се-

мейного воспитания, его направленности, духовного мира окружающих близких [3]. Поэтому привлечение родителей к проблеме формирования культуры межнационального общения учащихся является обязательным. При иноязычном окружении желательно, чтобы родители не только принимали активное участие в приобщении детей к родному языку в процессе общения на бытовом уровне, но и привили интерес к нему и традициям посредством чтения фольклорных произведений.

Список литературы:

1. Галяпина В. Н., Поштарева Т. В. Этнопедагогические и этнопсихологические аспекты профессиональной педагогической деятельности. – Ставрополь: Изд-во СКИПКРО, 2004.
2. Глебов А. А. Воспитание патриотизма, толерантности и культуры межнационального общения. – Волгоград: Перемена, 2004.
3. Крысько В. Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. – М.: Экзамен, 2002.
4. Педагогика межнационального общения: учебное пособие \ Под ред. Д. И. Латышиной. – М.: Гардарики, 2004.

А.С. Крылов

Научный руководитель: к.психол.н. Е.С. Слюсарева

г. Ставрополь

ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Семантическое поле – термин, применяемый в лингвистике чаще всего для обозначения совокупности языковых единиц, объединенных каким-то общим (интегральным) семантическим признаком; иными словами – имеющих некоторый общий нетривиальный компонент значения. Первоначально в роли таких лексических единиц рассматривали единицы лексического уровня – слова; позже в лингвистических трудах появились описания семантических полей, включающие также словосочетания и предложения. Одним из классических примеров семантического поля может служить поле цветообозначений, состоящее из нескольких цветовых рядов (красный – розовый – розоватый – малиновый; синий – голубой – голубоватый – бирюзовый и т.д.): общим семантическим компонентом здесь является “цвет”. [2]

Семантическое поле обладает следующими основными свойствами:

1. Семантическое поле интуитивно понятно носителю языка и обладает для него психологической реальностью.
2. Семантическое поле автономно и может быть выделено как самостоятельная подсистема языка.
3. Единицы семантического поля связаны теми или иными системными семантическими отношениями.

4. Каждое семантическое поле связано с другими семантическими полями языка и в совокупности с ними образует языковую систему.[1]

Синтагматическая система (как она определяется в психолингвистике) отображает закономерности сочетаемости знаков языка при построении речевых высказываний. Она «показывает», как из сочетания звуков или морфем создается слово, как из слов образуются предложения, а из сочетания предложений – макроединица языка – текст. Таким образом, синтагматическая система – это система правил, норм сочетаемости элементов языка (как однородных, так и разнородных), на основе которых осуществляется формирование и формулирование речевых высказываний (в соответствии с нормами данного языка).[4]

Многочисленные научные данные о состоянии ассоциативной организации лексикона в ходе нормального развития детской речи получили обобщение в исследованиях Л.Г. Парамоновой и Н.В. Лалаевой (1985), обозначивших этапы организации семантических полей в норме, осветив их содержание в ассоциативном разрезе. Существенно дополняют и расширяют представления о специфике становления лексико-семантической системы в онтогенезе данные, полученные А.И. Лаврентьевой (1995). Рассмотрим данные этапы. [3]

1-й этап (первый год жизни – первая половина второго года жизни), названный А.И. Лаврентьевой «экстралингвистическим», характеризуется полной несформированностью семантических полей. Объем словарного запаса в этот период крайне мал, семантическая структура употребляемых лексем бедна и недифференцирована, понятийные связи еще недоступны ребенку. Все это является совокупной причиной неупорядоченности лексикона детей второго года жизни. Невозможность установления специфически семантических связей и отношений выражается в преобладании случайных ассоциаций различного происхождения. Источниками «ложного» (в силу неосознанного отношения ребенка к данному процессу) ассоциирования могут являться предметы окружающей его обстановки, случайно оказавшиеся в поле зрения, а также синтагматические штампы, воспроизводимые без особого труда в силу их не многочисленности. Лишь в конце рассматриваемого периода появляются, по утверждению А.И. Лаврентьевой, лексические единицы коммуникативной направленности и с широкой понятийной основой типа «надо», «дай». Таким образом, закладываются предпосылки синтагматической организации лексикона, что и находит свое отражение в появлении синтагматических реакций ассоциативного типа (как было показано Н.В. Уфимцевой, 1977). Однако устанавливаемые в ходе приближения и оперирования коммуникативно значимыми объектами экстралингвистические связи и отношения не находят своего отражения в истинно семантической организации лексикона. [3]

2-й этап (конец второго – первая половина третьего года жизни): семантическое поле еще структурно не организовано, но отмечаются по-

ложительные тенденции, закладывающие его фундамент. Возникающие зачатки речевого мышления «позволяют» ребенку реализовывать свою ярко выраженную коммуникативную тенденцию относительно объектов, находящихся в поле его зрения в данный момент. Ребенок еще не способен говорить об отсутствующих объектах. Спектр «приложения» его коммуникативных намерений узок и ситуативен, а потому оказывается заключенным в рамки определенных ситуаций. Все это и обуславливает выстраивание семантической организации лексикона детей данного возраста по принципу «ситуативных» полей (выражение А.И. Лаврентьевой). Иными словами, пополнение словарного запаса осуществляется за счет и при условии расширения жизненного опыта ребенка в пределах разнообразных ситуаций. Однако рассматриваемый процесс не предполагает прямого обращения к значению слова. Сама принадлежность объекта и обозначающей его лексемы, являющейся составной частью, «именем» данного объекта, к той или иной ситуации уже приобретает для ребенка знаковый характер, приводя к актуализации всего «ситуативного» поля в случае указания на один из его членов. Итак, на наш взгляд, «ситуативные» поля можно рассматривать в качестве ложных мини-семантических полей, сходных с истинными семантическими полями структурно, но не обладающих их семантической организацией. [3]

3-й этап (вторая половина третьего года жизни) определяется А.И. Лаврентьевой как «тематический» и знаменует собой возникновение важнейшего качественного новообразования в развитии и совершенствовании лексикона. Период формирования предпосылок остался позади. Зарождающиеся компоненты семантической организации лексикона являются, пусть еще в зачаточном состоянии, прообразом лексико-семантической системы взрослого человека. В это время кардинально изменяется принцип структурирования лексики и ее воспроизведения в ходе коммуникативного процесса. Знаковая значимость ситуационной смежности сменяется тематическим принципом накопления лексикона. Расширяются знания об окружающем мире, совершенствуются способы оперирования с его объектами, и ребенок начинает осознавать функциональную общность и единообразие качественных характеристик хорошо знакомых ему предметов. Именно общность функционального использования и качественная сопоставимость лежат в основе образования тематических групп. Подобный переход от ситуативного к тематическому принципу объединения объектных структур на первых порах означает скачок в развитии мышления ребенка, оказывая положительное влияние на ход речевого развития дошкольника в виде расширения лексикона и «присвоения» ребенком нового способа его накопления. Однако для полноценного функционирования зачатков лексико-семантической системы необходима способность к установлению разнообразных семантических отношений лексических единиц. В начальный период этого этапа абстрагирования подобного рода еще не возможны для

ребенка. Но постепенно, выделяя и совершенствуя принципы структурирования по тематическому типу, дети оказываются вынужденными производить анализ объектных структур с использованием наиболее элементарных антонимических шкал: «большой – маленький», «хороший – плохой», «толстый – тонкий. Так зарождаются первые семантические отношения [3].

4-й этап охватывает третий год жизни ребенка и характеризуется дальнейшим совершенствованием семантической организации лексикона. На базе развивающихся антонимических противопоставлений возникают синонимы. Таким образом, семантическая система содержит все основные типы семантических отношений лексических единиц, чем все более напоминает структуру лексикона взрослого человека. Это дало основание А.И. Лаврентьевой назвать этот этап “тезаурусным” [3].

Подчеркнем значение этого момента для хода развития лексикона в норме. Третий год жизни ребенка является тем поворотным моментом в становлении лексико-семантической системы, который определяет весь процесс дальнейшего совершенствования. Многие исследователи сходятся во мнении относительно переломного характера этого периода, заключающегося в следующем. Именно в это время завершается первоначальное становление речевой организации ребенка и лексикона, как одного из ее структурных компонентов. Все дальнейшие преобразования представляют собой лишь развитие и внутреннюю дифференциацию сложившихся предпосылок. Кратко остановимся на некоторых линиях последующего развития, описанных в работах Е.А. Агеевой, М.М. Кольцовой, А.Р. Лурия, Т.М. Рогожниковой и др. [3].

Особенности структуры лексикона определяются, прежде всего, характером лексических значений слов, употребляемых и понимаемых детьми. Этот возраст занимает промежуточное положение между 2-м и 3-м этапами развития значения слова (по А.Р. Лурия). Возрастают количество лексических единиц, обладающих предметной соотнесенностью и имеющих конкретные значения. Постепенно степень обобщения слов достигает 4-ого уровня (по М.М. Кольцовой): «в слове как бы дан итог ряда предыдущих уровней обобщения «вещь»: «игрушки», «посуда», «мебель», «одежда» и т.д. В то же время М.М. Кольцова указывает на факт присутствия в речи детей 3 – 5-летнего возраста слов 3-его и 4-ого уровней, не обладающих, однако, истинной структурой таких обобщений. Конкретные примеры, иллюстрирующие данное утверждение, приводятся Е.А. Агеевой. Ею было отмечено «отсутствие иерархии значений: дети часто считают равнозначными слова «растения» и «цветы», «машин» и «легковые машины» и т.п., относят к ним один и тот же круг объектов» [3].

И лишь у детей семилетнего возраста происходит дифференциация структуры семантического поля за счет приобретения словом структуры значения, близкой к таковой у взрослого человека. Процесс выделения ядра, центра и периферии семантического поля изменяет соотношение

синтагматических и парадигматических реакций в сторону преобладания последних (понятийные или парадигматические связи составляют уже 90,7% от общего количества – по данным Н.Н. Малофеева). Так характеризуется пятый этап организации семантических полей в норме [3].

Обобщая вышесказанное, можно в наиболее обобщенном виде выделить механизмы функционирования лексических единиц в индивидуальном сознании: механизм глубинной предикации; механизм когнитивного контроля; механизм вероятностного прогнозирования; механизм коммуникативного контроля; механизм смысловых замен [2].

Список литературы:

1. Алефиренко Н. Ф. Теория языка. Вводный курс. – М., 2007.
2. Шайкевич А. Я. Введение в лингвистику. – М., 2005.
3. Экспериментальная семантика: Вып. 1. – Калинин, 1974
4. Боряева Л. Б., Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников: модели обучения. – СПб, 2005.

Т.С. Мазийёва

Научный руководитель: к.п.н., доцент В.М. Акименко

г. Ставрополь

РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Актуальность проблемы исследования обусловлена теоретической и практической значимостью изучения и решения проблемы развития интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с нарушением слуха на занятиях по фонетической ритмике. У детей с нарушением слуха идет отставание развития интонационной стороны речи в сравнении с нормальным развитием, поэтому своевременная коррекционная работа по развитию интонационной стороны речи на занятиях по фонетической ритмике имеет большое значение для подготовки детей с нарушением слуха к обучению в школе. Интерес к проблеме формирования интонационных возможностей у детей с нарушением слуха на занятиях по фонетической ритмике связан прежде всего с важностью интонации в процессе коммуникации. Интонации, фразовые ударения, паузы также важны для фонетической системы. В коррекционной работе с детьми с нарушением слуха необходимо целенаправленно строить работу по воспитанию правильной интонации как важнейшего компонента нормированной речи.

К настоящему времени в отечественной сурдопедагогике сложилась целостная система формирования интонационной стороны речи как одного из факторов полноценного развития личности детей дошкольного возраста с нарушением слуха, наиболее полной их адаптации в обществе (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, И.Г. Багрова, В.И. Бельтюков, К.А. Вол-

кова, С.А. Зыков, Е.П. Кузьмичева, Э.И. Леонгард, Л.П. Носкова, Т.В. Пельмская, Н.И. Шелгунова, Н.Д. Шматко, Е.З. Яхнина и др.).

В научной литературе доказана филогенетическая связь между развитием движений и формированием произношения, (в т.ч. роли ритмического компонента моторики в развитии речи), которая подтверждается многочисленными исследованиями в области физиологии и нейрофизиологии, невропатологии, дефектологии (Л.В. Антакова-Фомина, Т.В. Ахутина, В.И. Бехтерев, Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, М.М. - Кольцова, А.В. Курганский, А.Р. Лурия, И.П. Павлов, И.И. Сеченов, А.А. Ухтомский, Т.П. Хризман и др.). Совокупность движений тела и речевых органов способствует снятию напряженности и монотонности речи у детей с нарушениями слуха. В работу по формированию произношения рекомендуется включать фонетическую ритмику. Фонетическая ритмика – это система двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с произнесением определенного речевого материала (фраз, слов, слогов, звуков).

Интонационная сторона речи – важнейшая характеристика звучащей устной речи, средство оформления слова или сочетания слов в предложении, средством уточнения его коммуникативного смысла и эмоционально-экспрессивных оттенков, является одним из важнейших факторов коммуникации. Интонационная сторона речи включает мелодику, ритм, интенсивность, темп, тембр и логическое ударение, служащий на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также экспрессии и эмоций.

Усвоение детьми с нормальным развитием интонационной стороной речи в норме осуществляется на основе взаимодействия речеслухового и речедвигательного анализаторов. Ритмико-интонационная активность младшего дошкольника направляется в сторону стихотворного творчества, обнаруживается преобладание ритма и интонации над словом. У детей старшего дошкольного возраста ритм и интонация речи начинают уступать ведущее место слову, которое становится носителем смысла.

При овладении словесной речью детей с нарушениями слуха испытывают целый ряд трудностей, связанных с особенностями усвоения словарного состава языка, грамматического строя, речедвигательных навыков. У слышащих первичным образом слова является слуховой, у детей с нарушениями слуха – зрительный, подкрепляемый двигательными ощущениями (артикуляцией, дактилированием или письмом).

В развитии интонационной стороны речи детей с нарушениями слуха наиболее наглядно выступает их своеобразие по сравнению с нормально слышащими детьми – поздние сроки начала овладения словесной речью, трудности овладения словарным составом и грамматическим строем словесной речи, мелодикой и ритмикой устной речи. Все эти особенности влияют на развитие других познавательных процессов, сказываются на формировании личности детей. На основании того, что каждая сенсор-

ная реакция возбуждает моторику, а моторика стимулирует сенсорные процессы, поэтому в структуре верботональной методики проводятся специальные виды работы по гармонии тела. Дети с нарушением слуха плохо чувствуют свое тело, не умеют им владеть, напрягаться, расслабляться, перемещаться в пространстве и т.д. Отмечается прямая взаимосвязь между стимуляцией движений и коррекцией произношения, между характером движений и движением артикуляционных органов.

Фонетическая ритмика – один из основных приемов работы с детьми дошкольного и дошкольного возраста над их произношением. Проведение систематических занятий по фонетической ритмике с детьми дошкольного возраста с нарушением слуха способствует успешному формированию интонационной стороны речи у детей. Занятия по фонетической ритмике представляют собой систему двигательных упражнений, направленных на развитие прежде всего макродвижений (крупных с включением разных частей тела), что создает готовность к овладению микродвижений (органов артикуляции) совокупность трех компонентов: слухового восприятия, движений тела, речевых органов способствуют снятию напряженности и монотонности речи, нормализации речевого дыхания и слитности произношения, нормализации голоса и темпа, воспроизведение правильной ритмической структуры заданных речевых единиц, естественной интонации и т.д. Конечная цель этих занятий – фонетически правильно оформленная, выразительная, внятная и слитная устная речь.

Список литературы:

1. Власова Т. М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика в школе и детском саду. – М.: 1997
2. Гринер В.А. Логопедическая работа для дошкольников. – М.: 1995.
3. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М.: 1998.

А.С. Панкова

Научный руководитель: к.психол.н. О.С. Погребная

г. Ставрополь

РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В последние годы научный интерес к теме влияния фактора пола на личные отношения значительно возрос. Интерес к этой теме обусловлен, прежде всего, тем, что современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут быть выполнены без учета психологической специфики пола ребенка.

В ряде классических отечественных работ можно встретить обобщенный, «бесполый» анализ психологии поведения и отношений младшего школьника [1, с.6], где подчеркивалось, что до тринадцати лет половой

фактор «молчит» и дети общаются, не различая пол, что все возрасты до подросткового являются нейтральными в отношении пола. Считалось также, что до подросткового возраста половые центры дифференцированы слабо, при этом младший школьный возраст считался самой мирной стадией, характеризующейся некоторым угасанием полового интереса.

В настоящее время в психологии приоритетной является точка зрения, согласно которой фактор пола оказывает влияние на развитие личности и формирование личных отношений в любом возрасте, но в разные возрастные периоды – неоднозначно [2, с.35].

Анализ философской литературы (Н.А. Бердяев, Ф. Ницше, Ж.-Ж. Руссо) свидетельствует о выделении дионисического и аполлонического начал в связи с двойственностью полов. Мужское начало трактуется как аполлоновское начало формы, идеи, инициативы, активности, власти, ответственности, разума, абстрактного понятийного мышления, сознания, справедливости и, напротив, женское – как дионисийское начало материи, пассивности, подчинения, природы, рода, чувства, инстинктивности, бессознательного, конкретного мышления, милосердия. Идеи дуализма легли в основу маскулинной тенденции (мужчина – доминант во взаимоотношениях полов) [4].

Современные гендерные исследования базируются на философских взглядах андрогинности – сочетании мужского и женского начал в человеке, их взаимодополнительности, партнерских взаимоотношениях. Философское знание, позволяющее выявить существующие в обществе различные тенденции взаимоотношений полов (маскулинные, фемининные, андрогинные), дает основание для воспитания культуры взаимоотношений полов младших школьников в русле основных стратегий (маскулинной, фемининной, гендерной), включающей представления о различных взаимоотношениях полов и толерантное отношение к ним [3, с.47].

Исследование того, как именно и в какой мере гендерный фактор оказывает влияние на личные отношения между мальчиками и девочками в младшем школьном возрасте, является недостаточно изученной проблемой психологии на сегодняшний день.

Анализ психологических, социологических исследований гендерных взаимоотношений позволил обозначить сущностную характеристику взаимоотношений младших школьников, заключающейся в понимании его как целенаправленной педагогической деятельности по воспитанию гуманных взаимоотношений между мальчиками и девочками младшего школьного возраста. Такая деятельность включает представления о различных гендерных взаимоотношениях (маскулинных: мужчина – ведущий, женщина – ведомая; фемининных: женщина – ведущая, мужчина – ведомый, андрогинных: взаимодополнительных, партнерских) [5, с.74]; ценностное отношение девочек и мальчиков к женщине, мужчине и их гуманным взаимоотношениям как ценности, толерантное отношение к различным культурам взаимоотношений полов; накопление лич-

ностного опыта позитивного полоролевого поведения, основанного на уважении, признании достоинства обоих полов, уникальности мужской и женской индивидуальности как субъектов взаимоотношений.

Долгое время полагали, что младший школьный возраст сексуально нейтрален. В психоанализе он рассматривался как «латентный» период. В ряде ценных и содержательных отечественных руководств также можно встретить обобщенный, «бесполый» анализ психологии и поведения младшего школьника. Из общепризнанного факта дружбы с представителями своего пола как важной черты этого периода нельзя вывести положения о сексуальной латентности – оно относится скорее к гетеросексуальной активности, чем к сексуальным интересам, и не означает прекращения или временной остановки психосексуального развития мальчиков и девочек [6, с.36].

Специфика гендерных взаимоотношений младших школьников, характеризующих девочек и мальчиков в новом социальном статусе «школьник-школьница», проявляется в ведущем виде общения – взаимоотношениях в процессе учебной деятельности, в ходе которых дети стремятся понять организацию взаимоотношений между людьми разного пола через понимание окружающего мира [5, с.173-174]:

1) со взрослыми (оценки, учителей и воспитателей более значимы, чем оценки родителей, т.к. достижения и неудачи приобретают официальный характер; взаимоотношения со взрослыми, основанные на уважении, заботе и любви, способствуют воспитанию гармоничных взаимоотношений полов;

2) со сверстниками своего пола (однополые компании наиболее предпочтительны для взаимоотношений девочек и мальчиков младшего школьного возраста);

3) со сверстниками другого пола (наблюдается сегрегация, сопровождающаяся открытой конфронтацией и скрытым интересом к противоположному полу.

Отсутствие должного внимания со стороны родителей, педагогов и врачей к половому воспитанию, преобладание мнения об асексуальности младшего школьника приводят в ряде случаев к тому, что половое воспитание осуществляется тайными со-воспитателями, проблемы пола обсуждаются с применением ненормативной лексики, затрудняющих последующее правильное знакомство с ними и способствующих загрязнению представлений о сексуальности, восприятию ее как запретной стороны человеческой жизни. Это неизбежно контрастирует с закономерным развитием половой идентификации и оформлением мужских и женских социальных ролей, что может нередко вести к возникновению конфликтно-невротического напряжения, иногда к невротической дезадаптации детей [3, с.72].

Хотя в этом возрасте многие социально-психологические характеристики мальчиков и девочек совпадают, ряд из них обнаруживает различия. Пол учеников не влияет на их статус в классе. Социометрическим исследования показали, что процент взаимных выборов мальчиков и де-

вочек невысок, при этом девочки несколько чаще выбирают мальчиков, чем мальчики девочек. Устойчивость предпочтений, в том числе и выбора друзей, у мальчиков слабее, у девочек тесно коррелирует с общей устойчивостью. Школьницы, нуждающиеся в одобрении, были наиболее популярны среди сверстниц, ибо для девочек важнее быть социально приемлемыми. У мальчиков же такие лица наименее популярны [7, с.67].

Психологические особенности мужского пола, пусть еще и в неразвитой форме, выявляются уже с раннего возраста. По мере развития ребенка они становятся все более отчетливыми. В каждом конкретном случае воспитание может способствовать их выявлению и развитию или же, напротив, сглаживать; при этом индивидуальная устойчивость к такому сглаживающему влиянию различна: одни мальчики вопреки любым воздействиям окружающих демонстрируют типичные для мужского пола черты, другие же поддаются этим воздействиям, и поведение их становится менее контрастным в сравнении с поведением их сверстниц. Следует учитывать также и относительный характер половых психологических особенностей: общечеловеческие черты, качества, свойства более широки и полностью перекрывают специфически половые особенности; поэтому можно говорить лишь о преобладании каких-либо из них у представителей мужского или женского пола, причем это преобладание подразумевает, во-первых, большую частоту какого-либо свойства у представителей определенного пола и, во-вторых, большую его выраженность при наличии такого свойства у представителей обоего пола.

В учебной деятельности в полной мере находят проявления различия в интересах и склонностях представителей мужского и женского пола. В целом круг интересов мальчиков шире, чем у девочек. Мальчики имеют преимущество в знании чего-то особенного, более редкого, специального, но уступают девочкам в знании более простых и распространенных предметов и явлений. Словарный запас у мальчиков обычно шире, особенно за счет более отдаленных предметов и более общих понятий. В речи мальчиков преобладают слова, передающие действия, тогда как девочки (и женщины в целом) более склонны к предметно-оценочной речи. Среди хорошо успевающих в математике больше мальчиков, чем девочек; среди хорошо успевающих в литературе и иностранных языках больше девочек, чем мальчиков. Видимо, сам характер предметов гуманитарного плана больше отвечает склонностям и характеру мышления девочек, тогда как четкий, более схематичный и абстрактный характер предметов физико-математического цикла – склонностям и характеру мышления мальчиков. В свободное время мальчики более склонны заниматься спортом, уделяют время подвижным играм, тогда как девочки – чтению, занятию музыкой и т.д. [4, с.28].

На протяжении младшего школьного возраста уровень сформированности полового самосознания детей повышается: дети более точно осознают свою половую принадлежность и способны к более адекватной социальной перцепции [1].

Таким образом, можно сказать, что отношения мальчиков к девочкам в течение младшего школьного возраста интенсивно развиваются. Прежде всего, усиливаются внутривидовые связи между большинством параметров психологической структуры отношения, что обуславливает рост взаимозависимости параметров структуры отношения мальчиков к девочкам. Личные отношения мальчиков с девочками являются эмоционально насыщенной сферой их жизнедеятельности. Разработка гендерных подходов в образовании и подготовка педагогов к их осуществлению являются важным шагом в развитии современного образования. Внедряя гендерный подход в образовательный процесс современная наука тем самым будет способствовать позитивной гендерной социализации подрастающего поколения, максимальному самореализации и раскрытию потенциала юношей и девушек в процессе педагогического взаимодействия.

Список литературы:

1. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и сексуализация детства: горький вкус запретного плода // Вопросы психологии. – 2003. – № 5.
2. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003.
3. Салихова К.А. Половые роли как социальная функция мальчиков и девочек / К.А. Салихова / Теоретические и прикладные проблемы психологии личности. – IV Всерос. научно-практ. конф.- Пенза, 2006.
4. Андропова Н.П. Гендерные аспекты воспитания личности младших школьников / Н.П. Андропова // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: тез. докл. XII годич. собр. Юж. отд-ния РАО и XXIV регион. психол.-пед. чтений Юга России. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2005. – Ч. 1.
5. Кон И.С. Половые различия и дифференциация социальных ролей // Соотношение биологического и социального. – М., 1995.
6. Хоф Р. Возникновение и развитие гендерных исследований / Культура. – М., 1999.
7. Мудрик А.С. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А.С. Мудрик // Воспитательная работа в школе. – 2003.- №5.

А.С. Панкова

Научный руководитель: ст. преподаватель Л.М. Макеевич

г. Ставрополь

ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Освоение любой деятельности сопряжено с определенными трудностями, их преодоление – естественный процесс достижения целей, решение поставленных задач. В то же время известно, если трудности на-

капливаются, начинают восприниматься личностью как непреодолимые; они вызывают напряженность, негативные переживания, порождающие внутриличностные противоречия, дестабилизируют деятельность вплоть до ее прекращения. В силу этого проблема влияния деятельности на личность, на ее внутренний мир и, наоборот, влияние личностных особенностей на деятельность является одной из актуальных проблем современной психологии. Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится “общественным” субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку.

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе.

Учебная деятельность, в силу своей специфики, обладает объективной сложностью, т.к. учащийся постоянно осваивает то, чего он раньше не знал, чем не владел, сталкиваясь при этом, естественно, с многочисленными трудностями. Одни школьники преодолевают эти трудности относительно легко, другие – только путем мобилизации всех своих ресурсов, третьи – вообще без посторонней помощи не способны самостоятельно разрешить возникшие проблемы. Комплекс трудностей в учебной деятельности, приобретая устойчивость, дестабилизирует личность и ее внутренний мир, порождает внутриличностные противоречия между желаниями и возможностями, требованиями социума и собственными устремлениями.

На этот факт указывают многие зарубежные и отечественные педагоги и психологи (З. Фрейд, К. Хорни, Л. Фестингер, К. Роджерс, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, М.С. Неймарк, Л.С. Славина, А.И. Захаров). Особую остроту данная проблема приобретает в младшем школьном возрасте. Это связано с тем, что младший школьник только лишь окунается в атмосферу школьной жизни, учебная деятельность предъявляет к нему такие требования, которые не предъявлялись на предшествующих этапах его развития. Если специально не обратить внимания на неправильные навыки и приемы учебной работы, они могут закрепиться и привести к стойкому отставанию школьника в учебе. Постепенному закреплению их в учебной деятельности способствуют такие ее особенности, как, во-первых, относительная легкость учебного труда в начале обучения, позволяющая на первых порах использовать малоэффективные способы без заметного отставания в учебе, и, во-вторых, отсутствие реального контроля со стороны учителя за способами учебной работы ученика.

Понятие «трудность» неоднократно рассматривалась при изучении преодоления различных преград, возникающих на пути удовлетворения по-

требностей человека, мешающих достижению его целей (Р.Х. Шакуров, Н.А. Подымов, Е.А. Домырева); «трудных ситуаций» (М. Тышкова, Е.Е. Данилова, В.В. Ковалев, Д.Н. Исаев); типичных трудностей в обучении (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина; Ю.З. Гильбух; Н.П. Локалова). Анализируя работы исследователей по проблеме, можно сделать вывод, что термины “трудности” и “неуспеваемость” используются как синонимы.

Причины, лежащие в основе неуспеваемости, И.В. Дубровина и другие психологи объединили в две группы, к первой из которых отнесли недостатки познавательной деятельности в широком смысле слова, а ко второй – недостатки в развитии мотивационной сферы детей.

И.В. Дубровина рассматривает особенности неуспевающих школьников, отличающихся несформированностью правильных приемов учебной деятельности. Об этих учащихся, по её мнению, можно сказать, что они не умеют по-настоящему учиться. Учебная деятельность, как и всякая другая, требует владения определенными навыками и приемами. Счет в уме, списывание букв по образцу, заучивание стихотворений наизусть – даже такие с точки зрения взрослого человека несложные действия можно выполнять не одним, а несколькими разными способами. Не все они будут правильными, одинаково эффективными. Ребенок, поступивший в школу и столкнувшийся с необходимостью выполнять новую для себя учебную деятельность, часто не в состоянии самостоятельно найти адекватные способы работы. Если его не обучать специально необходимым навыкам и приемам, он будет интуитивно находить их сам, и не всегда это будут правильные и эффективные навыки и приемы [3, с. 56].

Многие трудности в учебе образуют своего рода “порочный круг”, в котором каждый нежелательный фактор вначале вызывается внешними обстоятельствами, а затем порождает другие нежелательные факторы, последовательно усиливающие друг друга. Поэтому чаще всего школьному психологу нужно искать не одну, а несколько причин неуспеваемости каждого конкретного ученика и стремиться устранить каждую из них. Нужно помнить, что нормальному, здоровому ребенку всегда можно помочь, его можно и нужно научить учиться. В том, что ребенок отстает в учебе, чаще всего виноваты взрослые (школа и родители). По мнению Л.С. Выготского специфика младшего школьного возраста состоит в том, что цели деятельности задаются детям преимущественно взрослыми. Учителя и родители определяют, что можно и что нельзя делать ребенку, какие задания выполнять, каким правилам подчиняться и т.д. Одна из типичных ситуаций такого рода – выполнение ребенком какого-либо поручения. Даже среди тех школьников, которые охотно берутся выполнить поручение взрослого, довольно частыми являются случаи, когда дети не справляются с заданиями, поскольку не усвоили его сути, быстро утратили первоначальный интерес к заданию или просто забыли выполнить его в срок. Этим трудностям можно избежать, если, давая детям какое-либо поручение, соблюдать определенные правила. От чего же зависит трудность учеб-

ной работы школьника? С одной стороны, от особенностей учебного материала, с другой – от возможностей самого школьника, от индивидуальных и возрастных особенностей его памяти, внимания, мышления и, конечно, – от мастерства учителя.

Под трудностями учебной деятельности младшего школьника С.Н.Костромина понимает [2, с. 24]:

- пропуски букв в письменных работах;
- орфографические ошибки, при хорошем знании правил;
- невнимательность и рассеянность;
- трудности при решении математических задач;
- трудности в пересказе текста;
- неусидчивость;
- трудности в усвоении новых знаний;
- постоянная грязь в тетради;
- плохое знание таблицы сложения (умножения);
- трудности в выполнении заданий для самостоятельной работы.

Трудность выделения главного, существенного отчетливо проявляется в одном из основных видов учебной деятельности школьника – в пересказе текста. Психолог А.И. Липкина, исследовавшая особенности устного пересказа у младших школьников, заметила, что краткий пересказ дается детям гораздо труднее, чем подробный. Рассказать кратко – это, значит выделить основное, отделить его от деталей, а именно этого дети не умеют. Отмеченные особенности мыслительной деятельности детей являются причинами неуспеваемости определенной части учащихся.

Неумение преодолеть возникающие при этом трудности в учении приводят иногда к отказу от активной мыслительной работы. Учащиеся начинают использовать различные неадекватные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют “обходными путями”. К их числу относится механическое заучивание материала без его понимания. Дети воспроизводят текст почти наизусть, дословно, но при этом не могут ответить, но вопросы по тексту. Еще один обходной путь – выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось какое-нибудь задание раньше. Помимо этого, учащиеся с недостатками мыслительного процесса при устном ответе пользуются подсказкой, стараются списать у товарищей и т.д.

Таким образом, можно выделить 3 фактора, которые могут вызвать дефекты учебной деятельности и тем самым влиять на успеваемость учащихся [1, с. 20]:

1. Несформированность приемов учебной деятельности.
2. Недостатки развития психических процессов.
3. Неадекватное использование учащимися своих устойчивых индивидуально-психологических особенностей.

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Основные достижения этого возраста обусловлены ве-

душим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы. Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста – создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

Список литературы:

1. Каплунович И. Я. Изучение личности учащихся и ученических коллективов. – М, 2005.
2. Климова Т. А. Экология в начальной школе. // Начальная школа, 2006. – №6.
3. Плешаков А. А. Природоведение в третьем классе: Методические рекомендации к учебнику. – М.: Просвещение, 2003.

Т. А. Сидоренко

Научный руководитель: к. п. н., доцент В. М. Акименко

г. Ставрополь

РАЗВИТИЕ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОНТОГЕНЕЗЕ

На протяжении долгого времени в науке существовало мнение, что практическая интеллектуальная деятельность, связанная с употреблением орудий, не имеет существенного отношения к развитию знаковых, или символических, операций, например речи. В психологической литературе почти не уделялось внимания вопросу о структурной и генетической связи этих двух функций. Напротив, вся информация, которой могла располагать современная наука, вела, скорее, к пониманию этих психических процессов как двух совершенно независимых линий развития, которые, возможно, могли вступить в контакт, но принципиально ничего общего не имели друг с другом.

Знак – материальный объект, который для некоего интерпретатора (субъекта) выступает в качестве представителя некоего предмета. Ситуация употребления знака. (Знаковая ситуация) включает три необходимых компонента:

А) Сам знак.

Б) Пользователя знака – интерпретатора (в этом качестве могут выступать отдельные люди, группы лиц и человеческое общество).

В) Предмет, представляемый (репрезентируемый) знак (это может быть не только материальный индивид, но и идеальная сущность, а так

же множество, свойство, отношение, функция, событие, ситуация, явление, процесс и т.п., то есть все, что может стать объектом нашего рассмотрения).

Различают следующие виды знаков: знаки – индексы (они связаны с репрезентируемыми предметами как следствие с причинами, например дым – знак огня), знаки – образы или знаки – копии (они находятся в отношении сходства, подобия с обозначаемыми объектами, например фотография, карта местности, чертеж детали), знаки – сигналы (они имеют ситуационную связь с объектами, например сигналы светофора). Наиболее важную в познавательном отношении разновидность знаков составляет так называемые знаки – символы, которые выполняют чисто репрезентативную функцию. Именно знаки – символы составляют *язык*, в естественных языках – это записанные или произнесенные значимые слова или словосочетания, а в искусственных языках – значимые правильно построенные предложения.

Основными характеристиками знаков являются его смысл и значение. Значением знаков (экстенсионалом) называется предмет, представляемый данным знаком; смысл знаков (интенсионал) – это та информация репрезентируемом предмете, которую содержит сам знак или которая связывается с этим знаком в процессе познания и коммуникации.

Среди языковых знаков различают так же описательные и не описательные. Не описательными называются знаки, которые сами по себе не несут информации о репрезентируемых предметах, смысл их может придаваться лишь внешним образам, например посредством явных *определений*; описательные знаки имеют собственный смысл, содержат информацию о своем значении, не только называют предмет, но и характеризуют, описывают его, указывают на его признаки (например термин «Луна» неописательный, а термин «естественный спутник Земли» описательный).

Классификация знаков языка осуществляется как в лингвистике (выделение различных частей речи), так и в *логической семантике* (построение иерархии семантических категорий знаков), в последнем случае в качестве основания классификации выступает тип возможных значений знаков.

Два процесса исключительной важности: применение знаков и использование символов – рассматривались до сих пор в психологии как изолированные и независимые друг от друга.

Тенденция к изолированному изучению употребления знаков и символической активности достаточно укоренилась в работах авторов, занятых изучением естественной истории практического интеллекта; психологи, исследовавшие развитие символических процессов у ребенка, придерживались принципиально той же линии. Происхождение и развитие речи и любой другой символической деятельности рассматривалось как нечто, не имеющее связи с практической деятельностью ребенка, как если бы он был чисто рассуждающим субъектом. Такой подход к речи с не-

обходимостью вел к провозглашению чистого интеллектуализма, и психология, склонные изучать развитие символической деятельности не столько как естественную, сколько как духовную историю развития ребенка, часто относили возникновение этой формы деятельности за счет спонтанного открытия ребенком отношений между знаками и их значениями. Этот счастливый момент, по известному выражению В. Штерна, есть величайшее открытие в жизни ребенка. Это происходит, по утверждению многих авторов, на грани 1-го и 2-го года жизни и рассматривается как результат сознательной деятельности ребенка.

В поведении ребенка, так и в поведении культурного взрослого человека практическое использование знаков и символические формы деятельности, связанные с речью, не являются двумя параллельными цепями реакций. Они образуют сложное психологическое единство, в котором символическая деятельность направлена на организацию практических операций путем создания стимулов второго порядка и путем планирования собственного поведения субъекта. Ребёнок выбирает не стимул как направляющую точку для последующего движения, а отбирает движение, сверяя его результат с инструкцией. Таким образом, ребенок разрешает задачу выбора не в восприятии, но в движении, когда он колеблется между двумя стимулами и палец его движется от одного к другому, возвращаясь с полдороги назад; когда он переносит внимание на новую точку, создавая новый центр в динамической структуре восприятия, регулируемой выбором, его рука, образуя одно слитное целое с его глазом, послушно идет к новому центру. Движение ребенка не отделено от восприятия: динамические кривые того и другого процессов почти полностью совпадают в одном и другом случае.

Ребенок, обращающийся к вспомогательному значку, уже не дает непосредственно возникающих при восприятии моторных импульсов; тех неуверенно нащупывающих движений в воздухе, которые мы наблюдали при примитивной реакции выбора. Употребление ориентирующего знака нарушает слитность сенсорного поля с моторным, оно вдвигает между начальным и конечным моментами реакции некоторый функциональный барьер, заменяя непосредственный отток возбуждения в моторную сферу предварительными замыканиями, осуществляемыми с помощью высших психических систем. Ребенок, раньше импульсивно решавший задачу, теперь решает ее путем внутреннего восстановления связи стимула с соответствующим вспомогательным значком, и движение, которое раньше само производило выбор, теперь служит лишь целям исполнения. Символическая система в корне перестраивает структуру этой операции, и говорящий ребенок овладевает движением на совершенно новой основе.

Включение функционального барьера переводит сложные реактивные процессы ребенка в другой план: оно выключает слепые импульсивные попытки, аффективные по природе и отличающие примитивное поведение животного от основанного на предварительных символических ком-

бинациях интеллектуального поведения человека. Движение, отделяясь от непосредственного восприятия и подчиняясь включенным в реактивный акт символическим функциям, порывает с естественной историей поведения и открывает новую страницу – страницу высшей интеллектуальной деятельности человека.

Как логическое следствие из признания решающей важности использования знаков для истории развития высших психических функций в систему психологических категорий вовлекаются и внешние символические формы деятельности, такие, как речевое общение, чтение, письмо, счет и рисование. Обычно эти процессы рассматривались как инородные и вспомогательные по отношению к внутренним психическим процессам, но с той новой точки зрения, они включаются в систему высших психических функций как равноценные всем другим высшим психическим процессам. Их рассматривают как особые формы поведения, образующиеся в процессе социально-культурного развития ребенка и формирующие внешнюю линию развития символической деятельности, существующую наряду с внутренней линией, представленной культурным развитием таких формаций, как практический интеллект, восприятие, память.

Связи между знаком и значением, которые по внешним признакам очень рано начинают напоминать благодаря сходному способу функционирования соответствующие связи у взрослого человека, по своей внутренней природе являются психологическими образованиями совсем иного рода. Отнести овладение связью между знаком и значением к самому началу культурного развития ребенка – значит игнорировать сложнейшую, растянутую более чем на целое десятилетие историю внутреннего построения этой связи.

При переходе функции внутрь, происходит сложнейшая трансформация всей ее структуры. Существенными моментами, характеризующими трансформацию, следует считать, как показывает экспериментальный анализ:

- 1) замещение функций;
- 2) изменение натуральных функций (элементарных процессов, лежащих в основе высшей функции и входящих в ее состав);
- 3) возникновение новых психологических функциональных систем (или системных функций), принимающих на себя то назначение в общей структуре по ведения, которое ранее выполнялось частными функциями. Мы приходим к выводу, что операция употребления знака, стоящая в начале развития каждой из высших психических функций, по необходимости носит в первое время характер внешней деятельности. Знак вначале, как правило, есть внешний в стимул, внешнее средство автостимуляции. Это обусловлено двумя причинами: во-первых, происхождением этой операции из коллективной формы поведения, которая всегда при надлежит к сфере внешней деятельности, и, во-вторых, примитивными законами индивидуальной сферы поведения, которая в своем развитии еще не оторвалась от внешней деятельности, еще не эмансипировалась от нагляд-

ного восприятия и внешнего действия (например, наглядное, или практическое, мышление ребенка). Законы же примитивного поведения гласят, что ребенок раньше и с большей легкостью овладевает внешней деятельностью, чем ходом внутренних процессов.

Таким образом, знак – материальный объект, который для некого интерпретатора (субъекта) выступает в качестве представителя некого предмета, знак возникает в результате сложного процесса развития. Операция употребления знака стоит в начале развития каждой из высших психических функций у детей, в первое время носит характер внешней деятельности. Функциональное употребление знака в качестве средства направления внимания, абстрагирования, установление связи, обобщения и т. п. операций, входящих в состав данной функции, является необходимой и центральной частью всего процесса возникновения нового понятия. В этом процессе участвуют все основные элементарные психические функции в своеобразном сочетании и под главенством операции употребления знака. К концу дошкольного детства у ребёнка сформировалось употребление знаково-символических функций, к которым относится:

- 1) употребление символического значения в организованной игре ребенка с предметами;
- 2) осуществление связи между знаком и значением, между словом и обозначаемым предметом;
- 3) возможность объяснения, почему данный предмет назван данным словом.

Т.И. Хализова

Научный руководитель: ст. преподаватель Н.Н. Назаренко

г. Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Подрастающее поколение формируется в сложных социальных условиях, характеризующихся реформированием общества, сменой ценностных ориентиров, резкой дифференциацией доходов, высокой занятостью или безработицей родителей учащихся. Отсюда повышается актуальность целенаправленного нравственного воспитания в образовательном процессе. На школу ложится ответственность найти адекватные современным условиям способы организации воспитательной работы, позволяющие убедительно показать детям характер таких общегуманных ценностей, как доброта, уважение к человеку, терпимость, доброжелательность.

Особое место в нравственном воспитании отведено начальной школе, так как младший возраст – это начало осознанного восприятия мира, когда закладываются критерии добра и зла, порядочности и лживости,

смелости и трусости. У младших школьников интенсивно развиваются моральные чувства – товарищество, ответственность за класс, негодование при чьей-то несправедливости. Одновременно с этими истинами перед учащимися начальной школы необходимо раскрывать сущность таких моральных ценностей, как любовь к Родине, героизм, стойкость, честь, независимость [10, с.27].

Представление младших школьников о нравственности богаче и правильнее, чем их поведение. Разрыв в сознании и поведении проявляется в том, что школьник знает, как надо поступать, но не поступает в соответствии со своими знаниями. Ученик младших классов ещё только учится соотносить имеющиеся у него представления с жизнью, с реальными поступками, с конкретным поведением. Следовательно, в начальной школе необходимо вести целенаправленную работу по формированию нравственной культуры у учащихся.

Так, важную роль в формировании нравственной культуры детей играет учебная деятельность. Большие возможности нравственного воспитания заложены в содержании произведений, изучаемых на уроках литературного чтения. Здесь ученики имеют возможность для самовыражения нравственных суждений, для отстаивания своих взглядов и позиций. В рамках курса «Окружающий мир» младшие школьники познают природу мира, межличностных отношений, окружающей среды; открывают себя в этом мире и находят своё место в нём. Наблюдая за объектами живой природы, дети выделяют сходства и различия между животными и человеком, у них формируются представления о человеке в природе, создаются ситуации поиска своего предназначения в жизни, развивается общая их культура [3, с.37-39].

Формирование нравственной культуры учащихся происходит на всех уроках. И в этом отношении нет главных и неглавных предметов. Воспитывает не только содержание обучения, учитель, его личность, знания, убеждения, но и та атмосфера, которая складывается на уроке, стиль отношений педагога и детей, детей между собой. Воспитывает себя и сам ученик, превращаясь из объекта в субъект воспитания.

Знания младших школьников о нравственных нормах, полученные на уроках, собственные жизненные наблюдения нередко бывают разрозненными и неполными, поэтому требуется специальная работа, связанная с обобщением полученных знаний. Формы работы могут быть разными, например, рассказ учителя, этическая беседа, конкурсы, выставки достижений и т.д. Ведущая роль в формировании нравственной культуры учащихся в начальной школе отводится, в большей степени, этической беседе. Этические беседы способствуют приобретению подрастающим поколением нравственных знаний, выработке у школьников этических представлений и понятий, воспитанию интереса к нравственным проблемам, стремлению к оценочной нравственной деятельности. Главное назначение этической беседы – помочь школьникам разобраться в

сложных вопросах морали, сформировать у ребят твёрдую нравственную позицию, помочь каждому школьнику осознать свой личный нравственный опыт поведения, привить воспитанникам умение вырабатывать нравственные взгляды. В процессе этических бесед необходимо, чтобы ребята активно участвовали в обсуждении нравственных проблем, сами подходили к определённым выводам, учились отстаивать личное мнение, убеждать своих товарищей. Этическая беседа строится на анализе и обсуждении конкретных фактов и событий из повседневной жизни ребят, примеров из художественной литературы, периодической печати, кинофильмов. Особенность этической беседы заключается в том, что это метод привлечения самих учащихся к выработке у них правильных оценок и суждений о нравственных поступках [7, с.11-17].

Высоко оценивает роль этических бесед А.С. Макаренко. «Я помню, – говорил он, – как быстро и радостно возвращался мой коллектив в отдельных случаях и проблемах после единственной беседы на такую моральную тему. Целый ряд бесед, целый цикл таких бесед производил просто большое философское оздоровление в моём коллективе»[5, с.403].

Этическая беседа, по мнению Л.Р. Болотиной, требует от учителя большой душевной близости к детям. Ребята должны доверять учителю, любить его, только в этом случае у них появляется стремление поделиться своими мыслями. Учитель в ходе беседы проявляет уважение к внутреннему миру ребёнка, остерегается прямолинейности, бестактности [2, с.31].

Этическая беседа проводится двумя путями – индивидуальным и дедуктивным. В начальных классах лучше всего начинать разговор с ярких, конкретных фактов. На основе анализа фактов учитель подводит ребят к моральным выводам, к формированию нравственных понятий. Можно этическую беседу строить и дедуктивным путём, т.е. идти от морального понятия проблемы к ярким фактам и более углубленным выводам.

Итогом беседы является яркое, убедительное слово учителя, который делает вывод по обсуждаемому вопросу, даёт практические рекомендации детям. В этих этических беседах главная роль принадлежит учителю, и он должен хорошо владеть словом.

Немаловажную роль в формировании нравственной культуры младших школьников играют и другие формы работы. Например, тренинги общения, на которых в практических ситуациях вырабатываются коммуникативные навыки; уроки толерантности, где дети учатся быть добрыми, терпимыми, уважительными к другим людям; классные часы, в процессе которых у детей вырабатываются собственные нравственные взгляды, суждения, оценки, изучается нравственный опыт других поколений, происходит осмысление и анализ собственных поступков и поступков других детей. На нравственных классных часах у учащихся вырабатывается умение признавать свои ошибки, анализировать их, делать выводы, учиться прощать и быть прощённым, доказать свою правоту и признать правоту других людей [8].

Огромное значение для нравственного развития школьника имеет не только содержание и организация учебного процесса. Формирование нравственного опыта учащихся не может быть ограничено только их учебной деятельностью, утверждает С.Е. Кантарбаев. Становление и развитие личности предполагает её активное участие в общественно-полезном труде. Посильный труд ребят вливается в труд страны. В посильном труде на благо Родины воспитывается отношение к труду как важнейшей жизненной необходимости, потребность трудиться на благо общества, уважение к людям труда, бережное отношение к народному достоянию, которые являются важнейшими составляющими нравственной культуры ребёнка [4].

Таким образом, теоретический анализ проблемы формирования нравственной культуры младшего школьника позволяет сделать вывод о том, что учёными наработаны разнообразные подходы к решению этой проблемы, которые можно взять на вооружение при повышении уровня нравственной культуры учащихся. Задача педагога – определиться во всём этом многообразии и построить процесс формирования нравственной культуры младшего школьника на приоритетах миролюбия, толерантности, ненасилия, диалога, через активизацию социальной деятельности и творческой активности личности ребёнка.

Список литературы:

1. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников. – М.: Просвещение, 1979.
2. Болотина Л.Р. Педагогика. – М.: Просвещение, 1987.
3. Дереклеева Н.И. Справочник классного руководителя. – М.: ВАКО, 2005.
4. Кантарбаев С.Е. Формирование учебной деятельности как средства трудового воспитания: Автореферат. – Алматы, КазГУ им. С.М. Кирова, 1996.
5. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. – М.: Просвещение, 1976.
6. Мартыанова А.И. Нравственное воспитание: содержание и формы // Начальная школа. – 2007. – №7.
7. Салыхова Л.И. Настольная книга классного руководителя: личностное развитие, учебная деятельность, духовное и физическое развитие школьника 1 – 4 классы. – М.: ГЛОБУС, 2007.
8. Смирнов С.А. Педагогика, педагогические теории, системы, технологии. – М.: Академия, 2000.
9. Шарапова О.В. Особенность нравственного воспитания на уроках чтения // Начальная школа. – 2008.
10. Щетнева О.П. Программа нравственного воспитания младших школьников «Преображение» // Практика административной работы. – 2006. – №8.

О.А. Черникова
Руководитель: ст. преподаватель Т.С. Шеховцова
г. Ставрополь

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБСЛЕДОВАНИЮ ПРАКСИНА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Лурия А.Р. впервые описал нейропсихологический подход к исследованию высших корковых функций при исследовании локальных поражений мозга у взрослых людей [4]. Главную роль в данном методе он отводил описанию целого симптомокомплекса психических изменений, наступающих при локальных поражениях мозга, и вычленению качественно однородных признаков, составляющих качество. Эти признаки А.Р. Лурия обозначил как факторы, имеющие определенное локальное значение:

- речеслуховой фактор (акустический гнозис, понимание обращенной речи, слухоречевую память, слуховой контроль и слуховое внимание);
- динамический фактор (кинестетическая организация различных психических операций: двигательных, речевых, мыслительных);
- пространственный фактор (ориентировка в пространстве, конструктивно – изобразительная деятельность и другие).

В последние годы разработаны и опубликованы различные варианты нейропсихологических методик, адаптированных к детскому возрасту (Л.С. Цветкова, А.Н. Корнев, Г.В. Чиркина)[5]. Нейропсихологический подход указывает на механизмы нарушения высших психических функций, на нарушение определенных мозговых зон, а, следовательно, указывает направление работы.

Для учителя – логопеда нейропсихологический метод имеет важное практическое значение. Он позволяет:

- выявлять психофизиологические особенности, лежащие в основе аномальных проявлений;
- вычленять систему первично сохранных звеньев психической деятельности детей;
- определять оптимальные пути индивидуализированного подхода к ним в процессе фронтального коррекционного обучения.

Изучением праксиса детей с нарушениями речи, применяя нейропсихологический подход, занимались такие ученые как А.Р. Лурия, Р.Е. Левина, Э.С. Бейн, И.Ф. Марковская, Л.С. Цветкова, А.Н. Корнев, Г.В. Чиркина, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова, и другие. Так, метод нейропсихологического анализа А.Р. Лурия применял при исследовании письма у детей с речевой патологией. Р.Е. Левина применяла этот метод при изучении детей с алалией.

В толковом словаре психиатрических терминов Блейхера В.М. праксис определяется как способность выполнять целенаправленные дей-

ствия по определенному плану [2,3]. В структуру праксиса как высшей психической функции входит три звена: идеаторное, передаточное и исполнительное.

Выделяются следующие виды праксиса: праксис позы (кинестетический), динамический (кинетический), пространственный и конструктивный.

А. Р. Лурия разделил все праксические действия на кинестетические (чувствительные) и динамические (кинетические, двигательные). Все движения в онтогенезе развивается постепенно и последовательно. В возрасте от 0 до 1,5 месяцев в функциональном отношении преобладает, безусловно-рефлекторная, сфера. После двух месяцев развивается ориентировочная деятельность ребенка и соответственно включения в работу элементарных уровней коры мозга. В период от 3 до 4,5 месяцев включаются в работу различные двигательные системы мозга: пирамидные, стволовые, подкорковые. Активизируется созревание теменных структур мозга. Это означает, что продолжается развитие предметной деятельности (5-5,5 месяцев). Ориентировочная деятельность приобретает более сложный характер (5,5-6,5 месяцев). Затем еще более активизируется теменная доля мозга. Это период интенсивного освоения схемы тела. Кинестетический (афферентный) и кинетический (эфферентный) праксис и, соответственно, теменно-премоторные зоны мозга становятся более зрелыми. Предмет делается объектом спонтанного внимания ребенка: он сидит без поддержки и сам занимается игрушкой (6,5-7 месяцев). Усложняются двигательные координации: ребенок поднимает предмет двумя руками (7,-8,5 месяцев). К двигательным системам мозга подключаются лобные доли, оказывающие регулирующее воздействие на все усложняющиеся двигательные акты (8,5-9,5 месяцев). Продолжается развитие широкой сенсомоторной зоны мозга. Ребенок активно осваивает ползание (9,5-11 месяцев). Иннервация мышц тела со стороны головного и спинного мозга достигает уровня, способного обеспечить его оптимальное положение. Ребенок настойчив в попытках встать (11-12 месяцев). В предметной деятельности идет совершенствование кистевого и пальцевого праксиса.

В возрасте от 1 до 1,5 года совершенствуются функции сенсомоторной зоны мозга. Ребенок стоит без опоры несколько секунд. Большие успехи отмечаются в координации движений. Становится доступной элементарная конструктивная деятельность. Движения корпуса характеризуются освоением рельефа, а, следовательно, выработкой ассоциативных связей между теменно-премоторными зонами и затылочными (зрение) – 1,5-2 года.

Возраст от 2 до 3 лет характеризуется особенно активным развитием подкорковой (экстрапирамидной) и мозжечковой двигательных систем, которые, действуя совместно с пирамидными и стволовыми, обеспечивают достаточно сложные двигательные координации. В 3 года вырабатываются первые двигательные автоматизмы, что свидетельствует о значительной степени зрелости двигательной сферы в целом [3]. В дошкольном возрасте

(3-7 лет) происходит дальнейшее совершенствование двигательных функций. Движения становятся все более координированными. Только к 7 годам дети начинают уверенно выполнять координаторные пробы.[1]

В последние годы системный анализ высших психических функций все чаще используется в различных областях. Данные нейропсихологического исследования ребенка с нарушениями развития позволяют уточнить структуру нарушений его познавательной деятельности, что чрезвычайно важно при решении вопросов прогноза и индивидуализации психолого-педагогической помощи [7].

Данные нейропсихологического подхода никогда не ограничивается указанием на «снижение» той или иной формы психической деятельности. Они дают качественный (структурный) анализ наблюдаемого симптома, указывая, какой характер носит наблюдаемый дефект и в силу каких причин он появляется. Поэтому данный метод является существенным шагом к тому, что Л.С. Выготский назвал «квалификацией симптома» и что составляет существенное звено на пути его описания о выяснения причины. [4]

Этот метод был разработан преимущественно на материале изучения нарушений зрелых психических функций. В настоящее время существенно расширилась сфера применения нейропсихологического подхода в исследовании праксиса детей с нарушениями речи. Наряду с традиционным изучением патологии психической деятельности, данный метод включает анализ состояния психических процессов, как в норме, так и при нарушениях психического развития. Нейропсихологический подход используется для изучения закономерностей формирования мозговой организации психических процессов в детском возрасте, для исследования индивидуальных различий в развитии психических функций на разных этапах онтогенеза. [5]

Исследование праксиса начинается с изучения его произвольных форм разных видов. Изучаются все виды праксиса.[5] Тесты на выполнение предметных действий и их количество предлагаются с учетом возраста ребенка. Все тесты выполняются по показу и по подражанию. Дается словесная инструкция и показывается нужное действие руки. В необходимых случаях дополнительно применяются пробы либо облегчающие, либо затрудняющие выполнение теста, что позволяет уточнить механизм нарушения и найти зону ближайшего развития ребенка [6]. Пробы направлены на исследование элементарных двигательных функций и предметных действий.

Наиболее сложный вид движений представляют собой движения по типу реакции выбора по речевой инструкции.[1] Эти пробы направлены на исследование наиболее высоких уровней организации произвольных движений, регулирующей роли речи в двигательной системе. [5]

При поражении какого – либо отдела мозга возникает нарушение определенного вида праксиса [4]. Важным для логопедии в методике исследования является тот факт, что при поражении левого полушария у детей отчетливо выявляются различные формы апраксий.

Апраксия – это неспособность к произвольной практической предметной деятельности, упроченной ранее. Непроизвольное действие, недоступное к выполнению по заданию, может быть легко выполнено.

Апраксия подразделяется на чувствительную – кинестетическую, афферентную, и двигательную – кинетическую, эфферентную. В рамках мануальной апраксии выделяют кистевую и пальцевую. Выделяют также апраксию туловища, когда нарушается способность распределить туловище конечности в пространстве, а также апраксию одевания.

Лурия А.Р. называет распад серийного двигательного акта распадом кинетической мелодии действия. Воспроизведению заданной серии поз препятствуют особого рода застревания – персеверации. При данном виде апраксии, в связи с внешним сходством они похожи на «застревания зубчатого колеса». Этим данный вид персевераций отличается от тех, которые возникают при поражении «глубины» мозга, когда застревания являются отставленными во времени. Например, глубинная персеверация может насильственно возникнуть через некоторый промежуток времени после предыдущего воспроизведения и воспрепятствовать выполнению текущего действия. Такие персеверации иногда называют «всплывающими со дна».[3]

Таким образом, праксис – это способность выполнять целенаправленные действия по определенному плану. В структуру праксиса входят три звена: идеаторное, передаточное и исполнительное. К видам праксиса относят: праксис позы (кинестетический), динамический (кинетический, или двигательный), пространственный, конструктивный. Сложные формы построения произвольных движений могут нарушаться при поражениях различных отделов коры головного мозга. Нейропсихологический подход даёт качественный (структурный) анализ наблюдаемого симптома, указывая, какой характер носит наблюдаемый дефект и в силу каких причин он появляется.

Список литературы:

1. Битова А. Л. Применение нейропсихологического подхода в дефектологической практике // Особый ребенок: исследования и опыт помощи: Материалы семинара “Организация службы социально-психологической помощи детям с острой школьной дезадаптацией и их семьям”, М 2000
2. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов. – Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1995
3. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов Т.Г. Визель. – М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции. – СПб. 2008
5. Методы обследования речи детей / под редакцией Г.В. Чиркиной. – М.: «Аркти», 2003
6. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002
7. Цветкова Л.С. Методы нейропсихологической диагностики. – М. 1998

К.Е. Щитковец
Научный руководитель: к.п.н. Ж.О. Каневская
г. Ставрополь

**ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ
(на примере работы центра для одаренных детей «Поиск»
г. Ставрополя)**

Проблема подготовки детей к школе, несмотря на свою изученность, по-прежнему остается актуальной. Понимание проблемы подготовки детей к школе постоянно уточняется и конкретизируется. Так, если сначала внимание ученых и педагогов было сосредоточено на том, какие именно знания и навыки необходимо давать дошкольникам, то сейчас на первое место выдвинут вопрос о том, какие условия нужно создать для того, чтобы обеспечить эффективное поступательное развитие ребенка, его успешное обучение и воспитание.

Когда говорят о «готовности к школе», то имеют в виду не отдельные умения и знания, а их определенный набор, в котором присутствуют все основные компоненты. Нельзя не признать, что обучение может быть эффективным только в том случае, когда первоклассник обладает необходимыми и достаточными для обучения качествами [2]. Готовность к школьному обучению складывается из многих составляющих:

1. Физическая готовность к школе определяется физическим развитием ребенка и его соответствием возрастным нормам, то есть ребенок должен достичь физической зрелости, необходимой для учебного процесса, обладать соответствующим здоровьем.

1. Психологическая готовность к школе подразумевает определенный уровень сформированности общей осведомленности и социально-бытовой ориентировки, знаний и представлений об окружающем мире, умственных операций, действий и навыков. А также произвольной регуляцией деятельности и поведения, познавательной активности, проявляющейся в соответствующих интересах и мотивации. Речевого развития, предполагающего владение довольно обширным словарем, основами грамматического строя речи, связным высказыванием и элементами монологической речи.

2. Эмоциональная зрелость представляет собой умение регулировать свое поведение, включающее возможность достаточно длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

4. Социально-коммуникативная готовность к школе складывается из умений ребенка строить взаимоотношения в коллективе сверстников: занимать лидирующую позицию, уметь работать в команде и поддерживать лидера – а также уметь общаться с взрослым собеседником.

Кроме того, ребенок должен хотеть идти в школу. И здесь мы, взрослые, должны уметь ограничивать внутреннюю мотивацию ребенка от внешней. Дошкольник должен идти в школу потому, что хочет много знать, ожидает, что там будет интересно, а не потому, что мы купим ему за это новый конструктор или шагающего робота [4].

На протяжении нескольких лет специалистами Центра «Поиск» разрабатывается программа комплексной подготовки детей к обучению в школе «Введение в школьную жизнь», предусматривающая выявление ранней одаренности.

В ней отражены следующие основополагающие идеи:

- создание условий для благоприятной адаптации к школьному обучению;
- формирование познавательной и двигательной активности и учебной мотивации детей;
- развитие комплекса показателей функционального развития, которые необходимы для успешного обучения в школе: внимания, мышления, речи, памяти, зрительного и слухового восприятия, развитие мелкой моторики и пр.;
- формирование психологической готовности к школе.

Цель данной программы заключается в развитии познавательно-интеллектуальной, эмоционально-волевой и коммуникативной сфер личности ребенка, позволяет ему в дальнейшем адаптироваться к новым условиям и успешно овладеть школьной программой.

Данная программа выполняет следующие задачи:

- снятие психологического стресса перед школой;
- развитие любознательности как основы познавательной активности;
- развитие интеллекта, творческого воображения;
- формирование умения общаться со взрослыми и сверстниками.

Занятия, включенные в программу «Введение в школьную жизнь», направлены на развитие познавательной активности, интеллекта, эмоционально-волевой и коммуникативной сфер деятельности. Они проходят с элементами тренинга в отличие от обычных занятий. Подбор материала ориентирован на оптимальное сочетание игр и упражнений, направленных на развитие мелкой моторики и речи, элементарных математических представлений, познавательных процессов и творческого мышления.

Занятия проводятся с детьми 5 летнего возраста – 2 раза в неделю, в течение 2-х лет, для 6 летних – два раза в неделю, в течение 1 года и летний суперинтенсив – 1 месяц. Каждое занятие состоит из многофункциональных заданий, позволяющих решать несколько задач.

Структура занятия включает следующие компоненты:

- ритуал приветствия – 2 мин;
- разминка – 3 мин;
- рефлексия прошлого занятия – 5 мин;

- основное содержание – 25 мин;
- ритуал прощания – 5 мин.

Каждое занятие содержит динамические паузы, проведение пальчиковой гимнастики.

Одним из немаловажных направлений в программе подготовки к обучению в школе «Введение в школьную жизнь» является психологическая диагностика, проводимая на начальном этапе обучения ребёнка по программе и по прохождении полного курса обучения, позволяющая констатировать динамику в развитии интеллектуального и эмоционально – волевого уровня ребенка, его готовности к успешному школьному обучению. Программа включает работу родительского клуба, который функционирует на протяжении всего периода обучения детей по программе. После половины занятий мы проводим промежуточное родительское собрание с целью получения обратной связи, корректируем занятия, организуем консультацию для родителей с целью формирования положительного мотива учения у детей. На этом собрании родителям раздаются показатели готовности детей к обучению в школе.

В конце подготовки проводится вторичная диагностика детей, и на завершающем этапе составляется сводная таблица результатов обучения. Опыт показывает, что по результатам проведенных тестов, у 75% детей улучшается внимание, память, логическое мышление, зрительно-моторная координация. Они привыкают к школе, к учителю, узнают правила работы в группе. Адаптационный период, о котором так много сейчас говорят, у наших малышей проходит гораздо мягче и позволяет снять проблемы вхождения в условия школы будущего первоклассника.

Таким образом, программа подготовки детей к школе «Введение в школьную жизнь» – является комплексной работой по формированию всех видов школьной готовности и выявлению ранней одаренности и обеспечивает преемственность в дошкольном и начальном образовании, психологически подготавливает к началу обучения. Практика показывает, что учащиеся принимают активное участие и занимают первые места в интеллектуальных играх, краевых олимпиадах и творческих конкурсах. Чем больше ребенок будет причастен к подготовке к школе, обсуждению будущего, чем больше он будет знать о школе, о новой жизни, тем легче ему будет лично в неё включиться.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М., 1968.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. Пособие. – Ростов на Дону, 1999.
3. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология: « Дошкольное воспитание». – М., 1988

4. Дьяченко О.М. Развитие. Программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений. Подготовительная к школе группа. – М.: «Изд. ГНОМ и Д», 2002.

5. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М., 1984.

З.Х. Эреджепова

Научный руководитель: И.В. Ефимцева

г. Ставрополь

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Теория проблемного обучения разрабатывается в отечественной и мировой педагогике с середины 50-х годов XX столетия. Сегодня теория проблемного обучения – достаточно глубоко разработанная и стройная отрасль педагогической науки. До середины 50-х годов методы обучения исследовались по преимуществу с точки зрения деятельности учителя, тогда как сущность учебно-познавательной деятельности учащихся оставалась в стороне. Постепенно нарастало осознание того обстоятельства, что обучение – бинарный, двусторонний процесс, что при изучении этого процесса одинаково важно исследовать и деятельность учителя, и деятельность учащихся. Появилось несколько концепций деятельности обучаемых в учебном процессе. Одной из этих концепций является и теория проблемного обучения, которая по-своему раскрывает сущность познавательной деятельности учащихся, а главное, описывает уровни их познавательной самостоятельности, достигаемые разными методами.

Таким образом, возникновение теории проблемного обучения вызвано потребностями самого учебного процесса.

Следующая причина связана с научно-техническим прогрессом. Вторая половина XX века – это эпоха четвертой в истории человечества научно-технической революции: меняются технологии производства (автоматизация, биотехнология), транспорт, связь, появляются новые материалы (полимеры, чистые металлы), развиваются космические исследования, найдены новые виды энергии (атомная, термоядерная) и т.п. НТР и социальный прогресс все настойчивее требуют, чтобы образование формировало свойства творческой личности, способной к созидательной деятельности в изменившихся условиях существования.

Проблемное обучение стало ответом на тот вызов, который сделала педагогической науке собственно процесс обучения, изменившиеся условия жизни и деятельности человека и сам человек с его стремлением к самосовершенствованию. Однако теория проблемного обучения не смогла бы возникнуть без нескольких условий, подготовивших ее. Первое условие – успехи, открытия в психологии, особенно в психологии мышления. Они связаны с исследованиями отечественных ученых – Б.Г. Ананьева, А.Я. Пономарева, А.Н. Леонтьева, Д.Н.

Узнадзе и, в особенности, С.Л. Рубинштейна, который открыл феномен проблемной ситуации как источника мыслительной деятельности. Дидактическая теория проблемного обучения опирается на психологические теории мышления и его развития.

Второе условие – педагогическая практика, опыт лучших учителей, которые в своей подлинно творческой деятельности применяли отдельные компоненты проблемного обучения задолго до возникновения его теории.

При проблемном обучении учитель либо не дает готовых знаний, либо дает их только на особом предметном содержании – новые знания, умения и навыки школьники приобретают самостоятельно при решении особого рода задач и вопросов, называемых проблемными. При традиционном обучении упор делается на мотивы непосредственного побуждения (учитель интересно рассказывает, показывает и т.п.), при проблемном же обучении ведущими мотивами познавательной деятельности становятся интеллектуальные (учащиеся самостоятельно ищут знания, испытывая удовлетворение от процесса интеллектуального труда, от преодоления сложностей и найденных решений, догадок, озарений).

Продуктивность, эффективность проблемного обучения неоспоримо доказана. Накоплен также значительный опыт использования его элементов в педагогической деятельности лучших учителей.

Некоторые исследователи считают, что проблемные задачи по каждому учебному предмету должны представлять собой систему. Под системой понимается заданная программа, выполнение которой обеспечивает знание проблем, свойственных наукам, способов их решения и порядок обязательных действий, без которых простая совокупность задач не решается, как бы увлекательны и интересны они ни были. Система задач должна отвечать некоторым обязательным показателям. И.Я. Лернер выделяет пять показателей, которые характеризуют систему. Система должна:

- 1) содержать основные типы аспектных проблем, характерных для данной науки и предусмотренных школьной программой, т.е. учебных проблем;
- 2) содержать важные для среднего образования типы методов данной науки;
- 3) формировать основные черты творческой деятельности;
- 4) строиться по принципу постепенного усложнения;
- 5) учитывать дидактическое требование последовательности и повторяемости задач.

Обязательными для системы являются показатели 1-й, 2-й и 4-й. Адаптируя эти показатели системы к обучению младших школьников, Н.А. Погорелова предлагает следующие условия системы проблемных задач (речь идет о задачах по природоведению, но очевидно, что предлагаемые условия системы задач применимы ко всем учебным предметам в начальной школе): 1) усложнение содержания изучаемого материала; 2) повышение уровня обобщения этого материала; 3) увеличение объема знаний, которыми должен владеть ученик, чтобы решить проблемную задачу.

Итак, “усложнение”, “повышение”, “увеличение”. Речь идет, видимо, не столько о признаках системы, сколько о последовательном возрастании уровней сложности проблемных задач.

Г.И. Щукина считает познавательный процесс сильным мотивом учения, который в определенных условиях “становится устойчивым образованием самой личности, мощной побудительной силой ее деятельности и отдельных действий”²². В отличие от неясных желаний, влечений, в познавательном интересе четко выражена направленность на объект, к познанию которого стремится ученик. Прав физик Луи де Броль, сказавший: “Удивление – мать открытия”. Что в обучении чаще всего ставит ученика в проблемную ситуацию, которой предшествует удивление? Такими элементами ученые считают новизну информации, необычность, неожиданность, странность, несоответствие прежним знаниям, а М.И. Махмутов добавляет еще и красоту. В совокупности они являются сильнейшими возбудителями познавательного интереса, обостряющими эмоционально – мыслительные процессы. Они-то, пишет Г.Н. Щукина, и заставляют наблюдать, искать, догадываться, находить выход из возникшей проблемной ситуации.

Наши наблюдения показывают, что сама проблемная ситуация, вызывая направление мысли, создает и определенный эмоциональный настрой учеников (сопереживание с литературными героями, удивление перед научными фактами, поисковый интерес при проведении опытов). Создавая проблемные ситуации, учитель должен находить приемы усиления мотивов учения, познавательного интереса учащихся к проблеме.

Итак, проблемная ситуация – это, прежде всего особое психическое состояние субъекта. Основным способом ее создания (подчеркиваем: основным, но не единственным) является предъявление учащимся особого рода дидактических конструкций (задач, вопросов, упражнений, заданий), которые мы называем проблемными. Поскольку проблемная задача и проблемная ситуация – психолого-педагогические реальности, то их взаимоотношения пронизывают и дидактический, и психологический процессы.

Мы полагаем, что развитие дидактического и психологического процессов осуществляется параллельно.

При проблемном изложении самостоятельность детей невелика: они следуют своей мыслью за мыслью и рассуждением учителя, осуществляющего целостное решение задачи. В эвристической беседе школьники самостоятельно решают проблемную задачу по частям, этапам, ведомые цепочкой логически следующих друг за другом проблемных вопросов учителя. При использовании исследовательского метода проблемные задачи решаются школьниками самостоятельно и помощь учителя предельно минимальная. Важно иметь в виду, что методы проблемного обучения не подменяются и не взаимозаменяют друг друга и должны применяться в комплексе и взаимодействии.

Список литературы:

1. Бондаренко Е.А. Творческий проект как элективный курс Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. С.И. Гудиловой, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С.188-194.
2. Заботин В.В. О развитии проблемного видения у школьников // Советская педагогика. – 2001. – № 2.

РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОЕКЦИИ

Е.Г. Волкова

Научный руководитель: к.и.н. В.Н. Садченко

г. Ставрополь

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ИНСТИТУТЕ БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ (СМОЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ)

Педагог – это специалист высокой культуры, глубоко знающий свой предмет, хорошо знакомый с соответствующими отраслями науки или искусства, практически разбирающийся в вопросах общей и особенно, детской психологии, в совершенстве владеющий методикой обучения и воспитания.[4,186] Такое определение мы можем найти в современных педагогических словарях. Но на протяжении истории представления об учителях менялось и было неоднозначным. Как и любое образовательное учреждение, Институт благородных девиц не представляется без педагогов.

Смольный институт – это первое в России государственное женское образовательное учреждение, которое открыло путь для женского образования. Институт Благородных девиц был образован в 1762 году во время правления Екатерины II.[1,5] Само появление такого учреждения свидетельствовало о том, что обществу необходимы были образованные женщины. Какая система образования существовала в Институте Благородных девиц? Как воспитанницы относились к своим учителям?

По уставу «Общества благородных девиц» девочки делились на четыре возраста: от шести до девяти, от девяти до двенадцати, от двенадцати до пятнадцати и от пятнадцати до восемнадцати лет.

Программа обучения в начальных классах включала Закон Божий, арифметику, русский язык, иностранные языки (французский и немецкий), рисование, танцы и рукоделие. Во втором «возрасте» прибавлялись история и география. В возрасте от двенадцати до пятнадцати лет вводились словесные науки, изучаемые путем чтения исторических и нравоучительных книг, изучения архитектуры и геральдики. Программа последнего класса предусматривала повторение ранее пройденного материала, причем особое внимание обращалось на Закон Божий и занятия «экономией», то есть домоводством, что готовило выпускницу к семейной жизни. [5,45 – 59]

Программа обучения, хоть и содержала естественнонаучные аспекты, акцент все же ставила на так называемые «дворянские науки» – изучение языков, танцы, музыка, пение, то есть на привитие девушкам свет-

ских манер, а не на развитие умственных способностей девушки, получение ею научных знаний.

Ведущую роль в воспитании институток играли классные дамы, которые должны были постоянно находиться рядом с ними и следить за их поведением. Устав общества обязывал классных дам во-первых неотлучно находиться при воспитанницах, следить, чтобы они не оставались одни со служанками. Во-вторых, дамы должны были изыскивать время для разговора со старшими воспитанницами, где им разрешалось высказывать свои мысли с пристойной вольностью. Подчеркивалось, что такое доверие со стороны воспитывающихся к воспитателям имеет чрезвычайно важное значение в деле нравственного воспитания. Оно может существовать только в том случае, когда воспитатели сумеют возбудить любовь к себе, что достигается не суровыми взглядами и обращением. Кроме того, классным дамам необходимо было заботиться о том, чтобы девицы не важничали, а были скромны, вежливы, ласковы и учтивы, но не принужденно.[5, 45 -59]

Следуя правилу – действовать на девочек благородными примерами, учителя обязывались обращаться с “благородными девицами” кротко, гуманно, ласково и справедливо.

В некоторых воспоминаниях классные дамы получили негативную оценку своей деятельности. Так, бывшая институтка Т. Г. Морозова, пишет: «... перед некоторыми классными дамами у нас был... панический страх, их произвол был не обуздан...».[3,405]

Исследователь истории институтского воспитания и образования А. Ф. Белоусов говорит о том, что «обычно эту должность занимали женщины, чье отношение к детям, находившимся под их попечением, отнюдь не отличались материнскими чувствами».[1,9] Они не имели никакой педагогической подготовки, а часто и никаких педагогических способностей, что делало их, по выражению С. Д. Хвощницкой, окончившей Смольный, «институтскими дамами, а не воспитательницами».[2,526-527] При этом в воспоминаниях бывшей институтки А. Н. Энгельгардт отраженно, что нравственность классных дам и пепиньерок (нянек), «подвергшаяся стольким нареканиям, была вообще безупречной».[6,170]

Объяснить такое противоречие можно тем, что фигура классной дамы очень уязвима для критики. Она могла научить своих питомиц лишь тому, что сама знала, ведь вся ее жизнь протекала за высокими стенами, и круг интересов и знаний о реалиях современной жизни поневоле сужался. Кроме того, по роду своей деятельности классная дама была всегда на виду: не только профессиональные навыки воспитательницы, но и все ее поведение, бытовые привычки и манеры не ускользали от внимательного взгляда самих воспитанниц, тем более что в закрытом Институте было так мало впечатлений. Выдерживать в любом случае спокойный ровный тон, не раздражаться по пустякам, особенно имея дело с подростками круглые сутки очень сложно. Вряд ли можно было ожидать, что классная дама, на попечении которой находится около сотни воспитанниц, будет испытывать к каждой по – настоящему материнские чувства, так же,

как к собственным, родным детям. При этом необходимо отметить, что они нередко использовали свой авторитет в пользу своих питомцев: обращались к попечителям или к богатым родителям с просьбой оплатить дополнительные уроки музыки или иностранного языка для тех воспитанниц, которые не могли себе этого позволить.

Совсем иной статус занимали учителя, которые вели отдельные предметы. Они находились вне иерархий, существовавших в Институте, отношение к ним было почтительным и трепетным. Но это касается только тех учителей, которые, по мнению большинства институток, обладали знаниями и могли привлечь внимание к своему предмету.

«Как люди свежие, чуждые институтским стенам и порядкам, хотя и хорошо знакомые с институтским бытом и духом, они были единственным живым элементом в нашей окаменелой в своем обособлении и отчуждении от внешнего мира жизни», так характеризовала учителей в своих воспоминаниях А. Н. Энгельгардт. [6,180]

И действительно при замкнутости образовательной системы Института Благородных девиц, которая выражалась в ограничении общения с внешним миром, учителя были носителями информации, отражением той культуры, которая существовала за пределами Смольного.

Чаще всего учителями были иностранцы: французы, немцы, швейцарцы. Это можно объяснить ориентацией образования Смольного на европейский манер. Приоритетными предметами были иностранные языки, и кто, как не представитель иностранной культуры в лице учителя, мог обеспечить лучшее их понимание. Важно заметить, что отношение девушек к иностранным преподавателям было особенное. «Тяжеловатые, мешковатые и придурковатые или казавшиеся такими немцы проходили бесследно в жизни институтки и совершенно стушевывались в толпе учителей».[6,180] Как личности немецкие преподаватели и вовсе не интересовали институток, их язык не любили и, в отличие от других представителей педагогической профессии в Институте, они не занимали ни ум, ни воображение девиц, обучавшихся в Смольном. Большим уважением у девушек пользовались французские преподаватели. По мнению институток, они были «живые и общительные по природе» [6,180]. Французский язык считался галантным и изысканным и поэтому пользовался популярностью. При этом, как и немецкие учителя, французские не оказывали никакого нравственного влияния на институток.

Самое почетное место среди представителей педагогической деятельности занимали русские учителя. Это можно объяснить тем, что иностранцы в силу различий по национальному признаку не могли установить духовную связь с воспитанницами. Русские учителя же были ближе, роднее и понятнее институткам – «как люди более образованные и более развитые, они целой головой стояли выше понятий, вырабатываемых институтскими отшельницами всех рангов» [6,180].

Следует заметить, что вне зависимости от национальности уважением пользовались те учителя, которые могли привлечь внимание деву-

шек к своему предмету, обладали глубокими знаниями и использовали на своих уроках не привычную «зубрежку», а такие формы учебной деятельности, которые побуждали воспитанниц к учению. Для девушек, получавших образование в Институте, учителя являлись соединительным звеном между внутренним миром, порядками Смольного внешним миром, т.е. тем, что находилось за его пределами.

Педагоги должны были называть институток на «вы», и, вызывая к себе на беседу, прибавлять «госпожа». При этом обычными арсеналами педагогики были окрик и брань. «На нас кричали так, что стены дрожали; перед некоторыми классными дамами у нас был... панический страх», – вспоминает Т. Г. Морозова. [3,403] Провинившихся могли отправить обедать за «черный» стол, где те ели стоя, или принуждали стоять посреди столовой без обеда. В исключительных случаях дело доходило до рукоприкладства и розог, поскольку в период 1780-1863 гг. телесные наказания в женских учебных заведениях были нормой [5,45-49].

Преподавание в Институте, как и любая педагогическая деятельность, было ориентировано на определенный результат. В Смольном он заключался в усвоении определенных норм поведения, теоретических знаний и практических навыков, необходимых для будущей хранительницы семейного очага. Институтское образование не являлось исключительным средством, обеспечивавшим дворянке возможность заниматься каким-то определенным видом деятельности. В связи с этим особое значение приобретало не качество образования дворянской женщины, а сам факт его получения. Не имея самостоятельного прикладного значения, оно лишь способствовало социокультурной адаптации дворянки, формально открывая перед ней определенные жизненные перспективы и возможности для их реализации.

Список литературы:

1. Белоусов А. Ф. Институтки // Институтки: Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц / Сост., подг. текста и коммент. В. М. Боковой и Л. Г. Сахоровой. – М., 2005.
2. Воспоминания институтской жизни // Русский вестник. – 1861. – №10.
3. Морозова Т. Г. В институте благородных девиц // Институтки: Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц / Сост., подг. текста и коммент. В. М. Боковой и Л. Г. Сахоровой. – М., 2005.
4. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим – Бида. – М., 2002.
5. Устав общества благородных девиц // История педагогики в России: Хрестоматия / сост. С.Ф. Егоров – М., 2000.
6. Энгельгардт А. Н. Очерки институтской жизни былого времени. // Институтки: Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц / Сост., подг. текста и коммент. В. М. Боковой и Л. Г. Сахоровой. – М., 2005.

О.Д. Грицай
Научный руководитель: к.п.н. А.М. Васильев
г. Ставрополь

ЭЛЕМЕНТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И.Г. ПЕСТАЛОЦЦИ

Значение педагогического творчества И.Г. Песталоцци в том, что он заложил научные основы методики начального обучения. Его теория элементарного образования и созданные им учебники первоначального обучения на долгие годы стали образцом и исходным пунктом для творчества педагогов других поколений. На первое место Песталоцци ставил изучение родного языка, затем – развитие устной речи и на этой основе обучение чтению. Разработанные им приемы и упражнения для развития речи прочно вошли в практику начальной школы и соответствующие методики. Выдвинутые педагогом положения о развитии самостоятельности детей в учении и труде, о взаимном обучении, о соединении обучения с производительным трудом навсегда вошли в арсенал демократической научной педагогики. Его требование строить отношения воспитателей и воспитанников на основе взаимной любви и доброжелательности стало центральной идеей гуманистической педагогики.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский справедливо называл И.Г. Песталоцци первым народным учителем и отцом новейшей педагогики.

И.Г. Песталоцци разрабатывал воспитание для будущего, полагая, что оно может способствовать достижению цели человечества – такого общежития, при котором свободная воля гармонически уравновешивала бы противоречия между личностью и обществом. Только органическое воспитание целостного человека, считал он, способно противостоять разрушающему действию разделения труда. Поэтому воспитание, связывающее физическую тренировку с умственным развитием и формированием в человеке высших ценностей, свойств и отношений к миру, становится исторической необходимостью. Основной принцип воспитания, как понимает его Песталоцци, – это согласие с природой. Но целенаправленное воспитание совершенно необходимо каждому человеку, так как предоставленный самому себе, стихийно развивающийся человек не достигнет той степени гармонического развития всех своих человеческих сил, которая требуется от него как члена общества. Исходя из такого представления о сущности воспитания, Песталоцци стремился создать новые методы воспитания, *помогающие развивать силы* человека в соответствии с его природой. Воспитание ребенка, говорил он, должно начинаться с первого дня появления его на свет: “час рождения ребенка есть первый час его обучения”. Вот почему истинная педагогика должна вооружать мать правильными методами воспитания, а педагогическое искусство должно настолько упростить эту методику, чтобы ею могла овладеть любая мать, в том числе и простая крестьянка. *Природосообразное воспитание*, на-

чатое в семье должно за тем продолжаться в школе. Все многообразные силы подрастающего человека должны развиваться, по Песталоцци, естественным путем: любовь к людям – на основе собственных детских поступков, полных благожелательности, а не путем постоянных толкований о том, что такое любовь к людям, почему надо любить людей. Ум развивается в процессе работы собственной мысли, а не посредством усвоения чужих мыслей. Физическое развитие ребенка, подготовка его к труду также совершается на основе простейшего проявления физических сил, которые начинают действовать у человека под влиянием жизненной необходимости и его внутренней потребности.

Процесс развития всех человеческих сил и возможностей начинается с самого простого и постепенно поднимается к все более сложному. По этому пути должно следовать и воспитание. Присущие каждому ребенку от рождения задатки сил и способностей нужно развивать, упражняя в той последовательности, которая соответствует естественному порядку, вечным и неизменным законам развития ребенка. Центром педагогической системы Песталоцци является теория элементарного образования, согласно которой процесс воспитания должен начинаться с самых простейших элементов и постепенно восходить к более сложному. Теория элементарного образования Песталоцци включает физическое и трудовое, нравственное, умственное образование. Все эти стороны воспитания предлагается осуществлять во взаимодействии, чтобы обеспечить гармоническое развитие человека. Одной из составляющих элементарного образования по Песталоцци является элементарное интеллектуальное образование, целью которого является правильное всестороннее и гармоническое развитие умственных задатков человека, обеспечивающее ему интеллектуальную самостоятельность, и привитие ему определенных развитых интеллектуальных навыков. Учение Песталоцци об умственном образовании богато и содержательно. Исходя из своей основной идеи о гармоническом развитии человека, он тесно связывает умственное образование с нравственным воспитанием и выдвигает требование воспитывающего обучения. Взгляды Песталоцци на умственное образование определяются также его гносеологической концепцией, в основе которой, как уже указывалось, лежит утверждение, что процесс познания начинается с чувствительных восприятий, перерабатываемых за тем сознанием при помощи априорных идей.[1,25]

Песталоцци полагает, что всякое обучение должно основываться на наблюдении и опыте и подниматься к выводам и обобщениям. В результате наблюдений ребенок получает зрительные, слуховые и другие ощущения, которые пробуждают в нем мысли и потребность говорить. Обучение способствует накоплению учеником на основе его чувственного опыта запаса знаний и развивает его умственные способности. Необходимо «интенсивно повышать силы ума, а не только экстенсивно обогащаться представлениями».[3,46]

Осуществить умственное образование детей Песталотти стремился посредством системы специально подобранных для каждой степени обучения и последовательно проводимых упражнений, которые развивают интеллектуальные силы и способности детей.

Стремясь упростить и психологизировать обучение, Песталотти пришел к мысли о том, что существуют простейшие элементы всякого знания о вещах и предметах, усваивая которые человек познает окружающий его мир. Этими элементами он считал число, форму, слово. Важнейшей основой обучения Песталотти, является наглядность. Без применения наглядности, в широком смысле этого слова, нельзя добиться правильных представлений об окружающем, развивать мышление и речь. Песталотти строил весь процесс обучения путем постепенного и последовательно перехода от части к целому. Обучение должно идти, по его мнению, в строгой последовательности. Ребенку следует давать лишь то, к чему он вполне подготовлен, но не следует преподносить ему то, с чем он не может справиться.[6,26] Необходимо наряду с умением мыслить развивать у детей и практические навыки. Овладение знаниями без умения пользоваться ими является, по справедливому утверждению Песталотти, большим пороком. Он считал, что школа, развивая способности детей, наполняя их ум знаниями должна обязательно прививать и умение и навыки. От умения человека действовать, утверждал он, зависит возможность осуществления того, чего требует развитой ум и облагороженное сердце человека.

Умение действовать развивается специальными систематическими упражнениями, расположенными в порядке нарастающей трудности – «от навыка в крайне простых делах к навыку в крайне сложных». Следующей составляющей элементарного образования по Песталотти является «физическое элементарное образование, целью которого, является правильное гармоническое развитие физических задатков человека, дающее человеку спокойствие и физическую самостоятельность, и привитие ему хороших физических навыков».

Целью физического воспитания ребенка Песталотти считал развитие и укрепление всех его физических сил и возможностей, а основой физического воспитания детей – естественное стремление ребенка к движению, которое заставляет его играть, быть непосредственным, за все хвататься, всегда действовать.

Песталотти считал физическое воспитание первым видом разумного воздействия взрослых на развитие детей. Мать, кормящая ребенка и организующая уход за ним, должна уже в это время заниматься его физическим развитием. Заключительной составляющей элементарного образования по Песталотти является «нравственное элементарное образование, целью которого является правильное всестороннее и гармоническое развитие нравственных задатков человека, необходимое ему для обеспечения самостоятельности нравственных суждений, и привитие ему определенных нравственных навыков».

Песталоцци полагал, что главная задача воспитания – сформировать гармонически развитого человека, который должен принять в будущем полезное участие в жизни общества. Нравственность вырабатывается в ребенке путем постоянных упражнений в делах, приносящих пользу другим. Простейшим элементом нравственного воспитания является, по мнению Песталоцци, любовь ребенка к матери, которая возникает на почве удовлетворения повседневных потребностей детского организма. В семье закладываются основы нравственного поведения ребенка. Его любовь к матери постепенно распространяется на других членов семьи. «Отчий дом, – восклицает Песталоцци, – ты школа нравов». Дальнейшее развитие нравственных сил ребенка должно осуществляться в школе, в которой отношение учителя к детям строится на основе его отеческой любви к ним. Песталоцци предпочитал «живое чувство каждой добродетели разговору о ней». Он настаивал на том, что нравственное поведение детей формируется не путем нравоучения, а благодаря развитию у них моральных чувств и созданию нравственных наклонностей. Он также считал важным упражнения детей в нравственных поступках, которые требуют от них самообладания и выдержки, формируют их волю [2,65].

Список литературы:

1. Коротков В.М. Введение в педагогику. – М.: Изд-во УРАО, 1999.
2. Педагогика: краткий курс: Учебно-методическое пособие. / Авт.-сост. С.Н. Галенко, В.С. Кравцова. – Мозырь: МГПУ, 2002. – 79 с.
3. Педагогика. Учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей. / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
4. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
5. Духавнева А.В., Столяренко А.Д. История зарубежной педагогики и философия образования. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 480с.
6. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений. / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., исп. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.

Р.В. Коноплева

Научный руководитель: к.филол.н., д.юр.н., проф. Е.Н. Атарщицова
г. Ставрополь

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ

Современный этап развития теории и практики психологии, нейропсихологии, коррекционной педагогики и специальной психологии харак-

теризуется усилением внимания к углубленному изучению различных особенностей психического развития детей, что имеет важное научно-практическое значение. Возрастает число и разнообразие детей с отклонениями в развитии, в том числе с парциальной и комплексной недостаточностью. Это вызывает необходимость изучения детей не только до, но и в процессе их обучения и воспитания, определение микропрограмм коррекционного воздействия для каждого отдельного случая.

Последнее время стало все больше уделяться внимания проблеме изучения и коррекции различных психических расстройств у детей. Появилось достаточно много литературы, в том числе и рекомендательной по вопросам умственной отсталости, нарушениям обучения и воспитания, отклонениям в поведении и общении. Хорошо известно, что умственно отсталые ученики длительное время не могут правильно оценить своих возможностей в овладении той или иной специальностью. В данной работе рассмотрен вопрос коррекционной педагогики и специальной психологии.

Важнейшим направлением теоретических и практических разработок в области олигофренопедагогики является исследование особенностей, возможностей и педагогических условий формирования у учащихся вспомогательной школы высших психических функций посредством коррекционно-развивающего обучения.

Современное направление организации помощи умственно отсталым детям и олигофренопедагогики представляет собой результаты развития взглядов на слабоумие и возможности его лечения. Как известно, взгляды эти менялись в разные периоды развития медицинских и педагогических знаний.

Эразм Роттердамский и Филипп Парацельс из Гонтенгейма в эпоху Возрождения, активно выступая против средневековой веры в демонов, видели в слабоумии душевную болезнь. Попытки научного анализа этой проблемы в странах Европы К.Иземанн связывает с организацией Винцетом фон Паулем в Париже учреждения Святого Лазаря (1632), в котором врачи и педагоги начали поиски сущности слабоумия, они глубоко интересовались возможностями восстановления интеллекта у слабоумных. Такого рода поиски были более обоснованными и систематизированными в связи с педагогическими исследованиями Я.А. Каменского, Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, А. Дистерверга, К.Д. Ушинского и других.

Большая заслуга в развитии учения об олигофрениях и разработке практических вопросов педагогики слабоумным принадлежит французским психиатрам прошлого – Имарду (ученику Пинеля) и Сегвину (ученику Пинеля и Имарда). Результаты их исследований в этой области не утратили значения и в наше время.

Ж. Филипп и Поль-Бонкур в своих трудах большое внимание уделяли вопросам психологии обучения, его коррекционной направленности, возможностям социальной реабилитации детей. Им принадлежит термин коэффициент приспособляемости; вводя его в научный оборот,

они исходили из того. Что процесс воспитания по существу является процессом приспособления к общественной жизни. По мнению авторов, конечная цель воспитания умственно отсталых детей – преодоление задержки в их развитии и исправление недостатков последнего [2].

Взгляды Ж. Демора и О. Декроли на природу умственной отсталости, на возможности коррекционного воздействия в процессе обучения, на соотношение биологических и социальных факторов с превашированием последних можно во многом оценить как предвосхищающие более поздние открытия. Всё это порождало в среде работающих с умственно отсталыми детьми определённый оптимизм, веру в силу социального воздействия на таких детей. Современно звучат их слова о том, что «... организм не прикован цепями к наследственности, ребёнок не является рабом своих предков. Он может измениться под влиянием воспитания, которое он получает, так как он сильно реагирует на различные действующие, на него факторы» [1].

В олигофренопедагогике трактовка вопросов коррекционно-развивающего обучения в разные временные периоды изменялась. Так, в работах А.М. Граборов (30-40-е гг.) неоднократно указывалось, что труд «обеспечивает психическое развитие умственно отсталого ребёнка».

Позже, в «Книге для учителя вспомогательной школы» – 1995 года Г.М. Дульнев включает задачу развития личности ребёнка в число основных принципов обучения.

В большинстве публикаций 60-70-х годов развитие умственно отсталых учащихся не рассматривается как самостоятельный дидактический принцип, этот вопрос обсуждается в них в связи с коррекционными задачами обучения. Во многих учебно-методических работах, адресованных учителям вспомогательной школы, в качестве специфической целевой установки обучения выделяется не развитие ребёнка, а коррекция его недостатков. Но в одной из последних фундаментальных работ по олигофренопедагогике воспитывающая и развивающая направленность обучения снова отнесена к числу основных дидактических принципов [3].

Основная идея развивающего обучения сформулирована в работе Л.В. Занкова «Дидактика и жизнь» (1968): «Дидактические принципы и требования, рассчитанные на усвоение знаний и навыков, приносят известный результат и в развитии. Однако задача заключается не в том, чтобы получить какой-то результат, а в том, чтобы добиться максимальной эффективности обучения для развития школьников».

Список литературы:

1. Бтажнова И.М. Коррекционные задачи и основные направления в организации воспитательного процесса в детском доме (интернате) для детей с недостатками интеллекта. // Дефектология. – 1995г. – №5 – с.30
2. Бтажнова М.М. Программы и перспективы развития коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью. Дефектология. – 1994г. – №1 – с.11

3. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. – Москва, Просвещение, 1967г.

4. Дефектология: Словарь-справочник. Под редакцией Б.П.Пузанова – Москва, Новая школа, 1996г.

5. Екжанова Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта. // Дефектология. – 1999г. – №6 – с.25.

6. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. – Москва, Просвещение, 1988, с.39-140.

7. Козленко Н.А. Физическое воспитание в системе коррекционно-воспитательной работы вспомогательной школы. // Дефектология. – 1991г. – №2 – с.33.

Н.Ф.Кацалова

*Научный руководитель: доктор пед. наук, профессор А.В. Бабаян
г. Ессентуки*

БЕСТУЖЕВСКИЕ КУРСЫ – ПЕРВОЕ ВЫСШЕЕ ЖЕНСКОЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ В РОССИИ

Проблема женского образования существовала всегда. Женщины в феодальной России не обладали одинаковыми с мужчинами правами не только в политической и экономической сферах жизни, но и в области образования. Основанное Екатериной II в 1764 г. Воспитательное Общество Благородных Девиц (Смольный институт) долго являлось единственным образовательным учреждением для девушек. Остро проблема женского образования встала в 50-60-е гг. XIX в., что было связано с распространением в России «идеи о равноправии».

Первые женщины появились в университетах в 1859 г. в качестве вольнослушательниц. Но Устав 1863 г. закрыл им доступ в высшие учебные заведения. Этот шаг мотивировался недостаточной образованностью женщин и тем фактом, что женские училища были учреждены лишь в 1858 г. Желающие получить высшее образование русские девушки отправились за образованием в Европу. Но обучение за границей большинству женщин было недоступно из-за материальных трудностей [2, с.87].

Под натиском сторонников высшего женского образования правительство решило пойти на уступки. Высочайшим повелением открытие курсов в университетских городах было признано «не только полезным, но даже и необходимым, чтобы, во-первых, прекратить наплыв русских женщин в заграничные университеты, дав им возможность получать высшее образование в пределах России; во-вторых, приготовить достаточное количество учительниц женских гимназий и институтов число коих оказывается недостаточным даже для мужских средних учебных заведений» [1,с.108]. В 1869 г. при 2-й московской гимназии открылись «пуб-

личные курсы для женщин по программам классических гимназий министерства народного просвещения» [4, с.38]. В январе 1870 г. курсы переехали на Лубянку, откуда и пошло их название – «Лубянские». В 1869 г. в Петербурге были образованы Аларчинские и Владимирские курсы. Аларчинские петербургские курсы и московские Лубянские имели характер подготовительных. Министерство народного просвещения рассчитывало, что благодаря отсутствию средств, курсы прекратят свое существование, однако, передовая общественность помогла сохранить их.

20 сентября 1878 г. в жизни российского общества произошло знаменательное событие – были открыты Высшие женские курсы в Петербурге, ставшие первым женским университетом в России. На них принимали девушек, окончивших курс в женских гимназиях и в других женских средних учебных заведениях, дававших право на звание домашней учительницы. Создание курсов явилось результатом длительной и упорной борьбы русских женщин за право получения высшего образования.

Первым директором курсов был известный историк, академик К. Н. Бестужев-Рюмин. По имени его первого директора эти курсы вошли в историю как «Бестужевские курсы». П.В.Стасова, П.С.Стасова, А.П.Филосова, М.Л.Менжинская, А.Н.Бекетов, А.М.Бутлеров, Д.И.Менделеев, А.Н.-Страннолюбский принимали активное участие в организации курсов. Курсы были учреждены как частное учебное заведение и их окончание никаких прав женщинам не давало. По своему характеру они были высшим учебным заведением университетского типа и вначале имели три отделения: словесно-историческое, физико-математическое (естественное) и специально-математическое [7, с.49]. Бестужевские курсы подчинялись Попечителю Санкт-Петербургского учебного округа, который утверждал учебные программы и преподавательский состав. Учебную часть курсов возглавлял педагогический совет во главе с А.Н.Бекетовым. Распорядительницей курсов назначили Н.В.Стасову. Ко времени открытия Санкт-Петербургские Высшие Женские Курсы не располагали никакими денежными средствами. При помощи начальника Санкт-Петербургских женских гимназий И.Т.Осинина руководство курсов нашло помещение в Александровской женской гимназии, поэтому занятия проводились по вечерам.

В октябре 1878 г. был утвержден Устав «Общества для доставления средств высшим женским курсам». Целью этого Общества было «доставлять средства для поддержания Высших Женских Курсов, учреждаемых в Санкт-Петербурге профессором Бестужевым-Рюминым». В Уставе указывалось, что Средства Общества образуются из ежегодных взносов действительных членов, из пожертвований и из сборов от устраиваемых в пользу Общества, с надлежащего разрешения и с соблюдением установленных правил, литературных чтений, концертов, спектаклей и т.п. [3, с.50-51]. Исполнительными органами Общества были Комитет и Общее Собрание. Комитет состоял из 12 человек, избиравшихся на 3 года. С открытием курсов появилась необходимость в создании библиотеки,

но так как курсы были ограничены в средствах, создать фундаментальную библиотеку было невозможно. На помощь пришла общественность. Профессор Н.И.Кареев пожертвовал книги по истории, литературе, общественным наукам, профессор И.А.Шляпкин и другие видные деятели науки пожертвовали библиотеке часть своих книг. Библиотеку удалось создать в 1878 г. Существенную трудность в работе Бестужевских курсов составляло то, что у курсов не было своего помещения. Приходилось снимать помещения, часто не предназначенные и не приспособленные для занятий. Зимой 1879 г. Комитет ходатайствовал перед Государственной Думой о предоставлении курсам помещения, но получил отказ. Тогда было решено построить свое собственное здание. Комитет курсов обратился с просьбой оказать содействие этому во все губернские и усадьные земские собрания. Помощь пришла, благодаря чему в 1884 г. был куплен участок земли на 10-й линии Васильевского Острова, №33 (ныне математико-механический факультет Ленинградского Университета). В 1885 г. курсы начали учебный год уже в собственном здании. Его строительство обошлось в 216895 руб., общественностью были пожертвованы 90000 руб. При содействии Комитета в новом помещении были оборудованы классы и лаборатории и даже своя обсерватория [6, с.12]. По первоначальному учебному плану полный курс обучения на курсах составлял 3 года, но уже на втором году существования Комитет продлил срок обучения до 4-х лет, как в университетах.

Общество для доставления средств Высшим Женским Курсам, начав свою деятельность сравнительно небольшим составом членов, с каждым годом развивалось. В 1879 г. по ходатайству Комитета и по представлению министра народного просвещения Д.А.Толстого из казны было ассигновано три тысячи рублей ежегодного пособия курсам, а в 1882 г. такую же сумму курсам ассигновало Санкт-Петербургское Городское Общественное Управление. Субсидии и взносы слушательниц были недостаточны для покрытия расходов по учебной части. Но уже на седьмом году существования Общества были достигнуты значительные результаты благодаря пожертвованиям не только жителей столицы и больших городов, но и отдаленных окраин.

В мае 1886 г. был прекращен прием слушательниц на курсы по распоряжению министра народного просвещения И.Д.Делянова. Разработка устава, а также правил «предполагаемого высшего учебного заведения» была поручена «Комиссии об изыскании главнейших оснований для лучшей постановки женского образования» под председательством министра Князя Волконского, созданной в 1884 г. «Пока же не будет выработан устав, программы и правила предполагаемого высшего женского учебного заведения, – указывало совещание, – необходимо пресечь дальнейшее скопление в больших городах девиц, ищущих не столько знания, сколько превратно понимаемой ими свободы» [7, с.55]. Комитет Общества стремился возобновить работу курсов и направил в комиссию докладную записку, в

которой изложил историю возникновения и развития в России учреждений высшего женского образования и, в частности, Бестужевских Курсов. В 1887 г. А.Н.Бекетов подал в комиссию свою записку в поддержку Бестужевских Курсов. Но эти прошения, к сожалению, остались без ответа. Тогда «Общество для доставления средств высшим женским курсам» в январе 1889 г. обратилось к Императору с просьбой разрешить прием на курсы слушательниц в виде временной меры. Александр III, опасаясь нагнетения общественных волнений, разрешил возобновить работу Бестужевских курсов «с тем, чтобы в организации их немедленно были произведены предположенные Комиссией князя Волконского и высочайше одобренные изменения». Комитет министров предложил министру народного просвещения в этом же году «впредь до издания законодательным путем общих постановлений о высшем образовании составить подробные правила временного устройства и содержания С.-Петербургских женских курсов» [5, с.628]. Такие правила были составлены. Министр И.Д.Делянов сообщил, что если общество, содержавшее за свой счет курсы, готово подчиниться новым правилам, прием на курсы может быть возобновлен. «Общество для доставления средств высшим женским курсам» вынуждено было согласиться.

По Новому Положению Бестужевскими курсами руководил директор, назначаемый министром народного просвещения. Он нес ответственность за работу курсов перед министерством. Директором был назначен В.П.Кулин. Руководство воспитательной частью было возложено на инспектрис и ее помощниц. Организовано было 2 отделения – историко-филологическое и физико-математическое. Курсы могли принимать 400 человек и не более 2% могли быть вольнослушательницами. В числе документов, которые требовались при приеме, нужно было представить справку о «достаточно безбедном» существовании во время учебы. Однако количество желающих поступить на курсы увеличивалось с каждым годом, несмотря на введенные ограничения. В 1895 г. министр народного просвещения разрешил увеличить число слушательниц до 600.

29 сентября 1901 г. по ходатайству директора курсов Н.П.Раева Император разрешил назначать окончивших Высшие Женские Курсы преподавательницами всех классов женских гимназий министерства народного просвещения [3, с.23].

Революция 1905-1907 гг. оказала большое влияние на работу курсов. Как и многие другие высшие учебные заведения России, Бестужевские курсы получили автономию. В 1906 г. был выработан новый Устав курсов, на основании которого они должны были самостоятельно организовывать научную, учебную и административно-хозяйственную деятельность [6, с.17-18]. Этой деятельностью руководил Совет профессоров, который избирал директора курсов, секретаря совета, преподавателей, членов постоянных и временных комиссий, членов попечительского совета. Совет имел право учреждать новые факультеты, раз-

делять их на отделения, утверждать учебные планы, условия приема на курсы, порядок производства испытаний и выдачи свидетельств об окончании курсов. Попечительский совет, по новому уставу курсов, ведал хозяйственными делами. Он состоял из директора курсов, деканов факультетов, представителей от факультетов, избираемых сроком на один год. Директор курсов избирался на 2 года с правом переизбрания. Первым выборным директором стал В.А.Фаусек. Должности инспектрисы и ее помощницы были упразднены по новому уставу[7, с.61]. Важным изменением была отмена лимитированного количества слушательниц Бестужевских курсов. В 1906 г. на курсах обучалось 2396 человек, а уже в 1907-1908 гг.- 3163. В последующие годы число слушательниц продолжало увеличиваться.

Список литературы:

1. Вулисанова Г. Женское образование в Москве // Высшее образование в России.-1998.-№2.
2. Зотова Л. М. Женщины России: первые шаги в науке и высшей школе // Педагогика. – 2006 .- №4.
3. Краткая историческая записка а высших женских курсах в Петербурге. -СПб, 1896.
4. Орлова Е. Высшее женское образование в России: по страницам публ.2-й половины XIX в. //Alma mater. – 1999. – №3.
5. Рождественский С. В. Исторический очерк деятельности Министерства Народного Просвещения (1802-1902). – СПб,1902.
6. Санкт-Петербургские высшие женские (Бестужевские) курсы (1878-1918). – Л., 1965.
7. Федосова Э.П. Бестужевские курсы – первый женский университет в России.- М, 1980.

М.В. Королёва

Научный руководитель: к.п.н., доцент А.М. Васильев

г. Ставрополь

ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ МАРИИ МОНТЕССОРИ

В истории педагогики сохранились сотни имен известных педагогов, но совсем не многие школы, смогли сохраниться после смерти авторов. Школа Марии Монтессори стоит в этом почетном ряду. Многие ее идеи нашли научное подтверждение и были воплощены в повседневной педагогической практике. На примерах из собственной педагогической практики Мария Монтессори доказывает, что взрослый не должен делать что-либо за ребенка, а лишь помогать ему действовать самостоятельно.

В своем педагогическом подходе Монтессори предлагает уже в 2,5-3 года дать ребенку возможность делать что-либо самостоятельно. А взрослый лишь помогает ему. Взрослый может создать условия, в которых порядок вещей прост и естественен. Учитель предлагает ребенку принять только одно четкое правило: «Взял, поработал, положи на место». Но чтобы работа приносила пользу учитель дает малышу короткий урок в 2-3 минуты. На нем взрослый показывает, как обращаться с предметами, чтобы достичь результата, а не отчаиваться и не потерять интерес [2].

Таким образом, интерес – это первое, что М. Монтессори выделяет в своей педагогике. Второе – это индивидуальный подход к ребёнку. Но это не означает, что у каждого ребенка появляется отдельный учитель. Каждый ребенок во время свободной работы выбирает то, что ему нравится делать, и учитель именно ему показывает, как справиться с этим заданием.

Свобода выбора появляется у малыша сразу после того, как он переступает порог класса, потому что только он сам точно знает, что ему нужно развивать именно сейчас. Но и здесь есть Монтессори предусматривает некоторые ориентиры. Так она обратила внимание на тот факт, который подтвердила современная психология, что у ребенка от 0 до 6 лет есть периоды (длительностью от 1 года до 3 лет), когда он наиболее легко и естественно учится определенным вещам. Так от 0 до 6 лет в несколько этапов проходит развитие речи, а до 5,5 сенсорное развитие. В среднем с 2,5 до 6 лет у малыша возникают и закрепляются социальные навыки. В это время дети легко воспринимают формы вежливого или грубого поведения, которые становятся нормами их жизни. Также Монтессори обратила внимание на период восприятия порядка (от 0 до 3 лет). Он фактически определяет отношения ребенка с миром, потому что касается не только порядка в окружающей среде, но и во времени (запускаются «внутренние часы» ребенка) и во взаимодействиях со взрослыми. Если опоздать и не воспользоваться появившимися у детей возможностями, то они могут потерять интерес к чему-либо навсегда [1].

Мария Монтессори призывала не ускорять развитие детей, но и не упустить момент и вовремя раскрыть для ребенка его возможности. Она была убеждена, что ребенок найдет то, что ему нужно именно в данный момент.

Сама Монтессори утверждала, что Монтессори-учитель бездеятелен, когда обыкновенный учитель активен: вся деятельность обеспечивается активной подготовкой и руководством учителя, его последующая «бездеятельность» – это показатель успеха ребенка.

В системе М. Монтессори главная задача взрослого – помочь детям научиться сосредотачиваться на интересной для них работе. В этом сложном деле учитель проходит через три этапа. Первый – подготовка привлекательной для малыша и удобной для его работы среды. Второй – разрушение той деятельности отдельных детей, которая мешает продвижению и развитию остальных. На этом сложном этапе учитель показывает шалуну, что его любят

даже таким, беспокойным и несносным и вместе с тем без устали помогает малышу найти то, что заинтересует его и поможет сконцентрироваться на работе. При таком подходе энергия ребенка перераспределяется с беспорядочного расплескивания к конструктивной деятельности, направленной на развитие. На третьем этапе учителю важнее всего не мешать малышу, не нарушать его поисков и его работы. Большая часть воздействий учителя происходит косвенно, через среду или с помощью правил, которые он придумывает вместе с детьми. Весь внешний вид взрослого и его увлеченность захватывает детей и помогает учителю наладить доверительные отношения с каждым ребенком, создать ту уникальную атмосферу, которой является одним из достижений классов М. Монтессори [5].

Также Мария Монтессори обратила всеобщее внимание на то, что дети могут обучать друг друга лучше, чем взрослые. Используя это наблюдение, Мария Монтессори наполнила свои классы детьми разных возрастов, выделив две группы. В первой – дети от 3 до 6 лет, во второй от 6 до 12. по мнению Монтессори до шести лет ребенок строит свой разум, а после шести активно осваивает культуру.

Мария Монтессори посвятила значительную часть своей практической деятельности работе с детьми с ограниченными возможностями. В то время никто не способствовал продвижению этих детей вперед, они были предоставлены себе. Наблюдая за этими детьми, Монтессори пришла к выводу, что для детей как больных, так и здоровых необходима специальная развивающая среда, в которой будут сконцентрированы все знания о мире, представленные через эталоны основных достижений человеческой мысли, а ребенок должен пройти путь человека в цивилизацию в дошкольном возрасте [3].

Монтессори придавала огромное значение сенсомоторному материалу, наблюдая, как дети с удовольствием и большой концентрацией занимаются. Также она заметила, что в ходе этих занятий дети, пребывая в дружественной атмосфере, развивают позитивное социальное поведение, демонстрируя живой интерес к вещам вокруг.

Детей, обучающихся по системе Монтессори, возможно, нельзя назвать более развитыми, по сравнению с другими детьми, просто они более самостоятельны. Каждый ребенок живет в том темпе, который присущ только ему. Главный девиз Монтессори-педагогике – “Помоги мне это сделать самому!” [4].

Система Марии **Монтессори** предлагает свой целостный и логичный путь воспитания, основной принцип которого – свободная работа ребенка в специально подготовленной среде. В основе данной педагогической системы лежит формирование ответственной, независимой и самостоятельно мыслящей личности.

Список литературы:

1. Дмитриева В.Г. Методика раннего развития Марии Монтессори. От 6 месяцев до 6 лет. – М.: ЭКСМО, 2009. – 224 с.

2. Монтессори М. Мой метод. – М.: АСТ, 2006. – 352 с.
3. Орлова Д. Большая книга Монтессори. – М.: ВКТ, 2008. – 192 с.
4. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори. Теория и практика. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
5. Фаусек Ю. Педагогика Марии Монтессори. – М.: Генезис, 2007. – 368 с.

А.С. Панкова

Научный руководитель: к.п.н. А.В. Морозова

г. Ставрополь

СИСТЕМА Д.Б. ЭЛЬКОНИНА – В.В. ДАВЫДОВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сегодня мысль о том, что школа должна давать, прежде всего, знания, умения, навыки, то есть служить раздаточным пунктом, складом готовых знаний, представляется неактуальной. Конец XX – начало XXI века требуют от образованных людей таких способностей, как способность самостоятельно ориентироваться во всех видах обширной информации, решать многочисленные задачи производственного и гражданского поведения. Это значит, что ближайшее будущее потребует от каждого сегодняшнего ученика самостоятельного мышления, умения разбираться в ситуации и находить решение. Задача современной школы – формирование человека, постоянно совершенствующего самого себя, способного самостоятельно принимать решения, отвечать за эти решения, находить пути их реализации, то есть человека творческого в широком смысле этого слова.

Образовательная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова – одна из немногих систем обучения, которая пытается решить современные задачи, поставленные перед российским образованием, – обеспечить условия для развития ребенка как субъекта собственной деятельности, субъекта развития.

Эта система реализует идеи развивающего обучения, сформулированные в начале 30-х годов выдающимся психологом – гуманистом Л. С. Выготским. В первые же годы практического применения она привлекла к себе заинтересованное внимание учителей и родителей, получивших возможность на собственном опыте убедиться в высокой обучающей и развивающей эффективности новой педагогической системы.

Согласно системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова у учителя нет готовых знаний, они возникают в процессе учебной деятельности самих школьников. Учебная деятельность требует, чтобы педагог на своем конкретном предмете обучал школьников посредством решения системы учебных задач.

Можно предположить, что в ближайшем будущем обучение детей по предметам системы Эльконина – Давыдова и близких к ней учебным курсам приобретет массовый характер. По мнению Министерства Образования, эта тенденция, наряду с положительными результатами в деле обновления образования, может привести к ряду отрицательных явлений. В частности, возможны:

1) размывание и даже утрата смысла исходных научно-методических принципов вследствие обретения практикой развивающего обучения самостоятельной инерции движения;

2) нарастание трудностей во взаимодействии педагогов, педагогических коллективов, научно-методических центров развивающего обучения с государственными органами управления образованием, родительской общественностью, спонсорами и попечителями школ;

3) субъективность и волюнтаризм как в содержании подготовки кадров развивающего обучения, так и в оценке качества обучения по предметам развивающего обучения.

Большинство этих и других проблем кроется, прежде всего, в недостаточном понимании принципов развивающего обучения педагогами.

В настоящее время подавляющая часть педагогов обучает детей по системе Эльконина – Давыдова, имея за плечами солидный опыт работы по традиционной системе начального образования. Поэтому идеи теории учебной деятельности в их сознании, естественно, выступают в единстве и противопоставлении с принципами традиционной методики обучения школьников. Учителя часто в конкретных ситуациях не понимают в точности смысл технологии развивающего обучения и действуют на основе своего опыта и здравого смысла.

В основе учебной деятельности развивающего обучения лежит система учебных задач, содержание которых зависит от последовательности развертывания предметного материала конкретного курса. Важно отметить, что учебные задачи реально описаны в технологии обучения в форме заданий для учеников, в то время как другие компоненты учебной деятельности не представлены столь же явно ни в учебниках для учеников, ни в сопровождающих их методических руководствах для учителей.

В системе Эльконина – Давыдова изначально заложено единство содержания, метода и развития. Действительная реализация этого единства в практике заключается в определении конкретных, психологически обоснованных и эстетически выверенных пропорций этих составляющих в учебном процессе в соответствии с конечными и текущими задачами определенного учебного курса. Система Эльконина-Давыдова внесла в начальное образование новое предметное содержание.

Выдвинув в качестве цели начального обучения в школе развитие у детей основ теоретического сознания, Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов обнаружили, что на традиционном содержании предметов начальной школы эта цель не может быть достигнута. Например, если на уроках мате-

матики дети будут заниматься только овладением навыками устного счета, то они не смогут понять суть отношений величин, которые лежат за понятием числа. И тогда у них возникнут в будущем проблемы при изучении алгебры и других теоретических дисциплин. Никто не отрицает значения навыков вообще, но на их основе нельзя сформировать понимание законов действия с объектами окружающей действительности, которые скрываются за элементарными вычислениями. Поэтому содержанием развивающего обучения математике являются теоретические знания, которыми люди руководствуются при решении практических задач, связанных с измерением и сравнением различных объектов. Эти знания фактически представляют собой взгляд на элементарную математику с точки зрения высшей. Соответственно, содержанием обучения родному русскому языку являются законы правописания, которые выделены в современной лингвистике, содержанием обучения изобразительному искусству – законы композиции как общие способы построения образов, открытые и культивируемые в исторически развивающейся художественной практике. Согласно теории развивающего обучения, учебной является не всякая задача, а только та, которая вынуждает ученика искать общий способ решения всех задач данного класса или типа.

Мы рассмотрели систему развивающего обучения Эльконина – Давыдова. По некоторым прогнозам, вскоре она приобретет всеобщее распространение. Поэтому уже сейчас необходимо заниматься решением проблем, которые содержит в себе в основном недопонимание этой системы педагогами. Основная, центральная проблема недопонимания – видение педагогами лишь внешней атрибутики системы, в то время как цель учителя – правильно ставить учебные задачи, и уже от них отталкиваться при планировании урока, при выборе формы учебной деятельности.

О.В. Пасаженкова

Научный руководитель: к.п.н., доцент А.М. Васильев

г. Ставрополь

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ П.П. БЛОНСКОГО

Павел Петрович Блонский (1884-1944) выдающийся советский ученый, психолог и педагог. Деятельность его была чрезвычайно многогранна. Широко и разносторонне образованный и эрудированный человек, он отличался глубиной и смелостью мысли в постановке и решении актуальных научных проблем. П.П.Блонский написал около 200 трудов по различным вопросам психологии, педагогики и философии. Среди них – капитальные монографии, учебники, методические и экспериментальные исследования. Многие из них не утратили своего значения и в настоящее время. Педагогические произведения П.П.Блонского привлекали внимание В.И.Ленина. Читая его книгу «Трудовая школа», Ленин подчерк-

нул страницы, где автор отмечает роль техники и индустрии в развитии общества. По рекомендации В.И.Ленина ученый был введен в состав Государственного ученого совета (ГУСа). Как психолог и педагог П.П.Блонский прошел большой и сложный путь, типичный для представителей прогрессивной интеллигенции дореволюционной России. Еще до Октябрьской революции он изучал марксистскую литературу. Без колебаний встал на сторону Советской власти. «Я считаю для себя величайшим счастьем, писал он, – что жил в эпоху Октябрьской революции. Такие эпохи заставляют задумываться решительно над всем, ставят все под вопрос, обнажают самые скрытые основы... Я счастлив, что дух Октябрьской революции вдохновлял меня в моей педагогике...»[1;126]. С первых дней существования Советского государства П.П.Блонский стал поборником новой, социалистической школы, пропагандистом идей К.Маркса, Ф.Энгельса, В.И.Ленина о воспитании. Когда реакционное учительство Москвы и Петрограда после Октября объявило забастовку, Блонский ее решительно осудил и через газету «Известия Рабочих и Солдатских Депутатов» (1917, № 208) призвал учителей прекратить саботаж и вернуться к плодотворной работе. Осенью 1919 г. его назначили профессором Московского университета; он преподавал также в ряде других высших учебных заведений. П.П.Блонский принял активное участие в организации Академии социального воспитания (Академия коммунистического воспитания им. Н.К.Крупской) и стал ее первым ректором. В это время он активно сотрудничает в журналах «Трудовая школа», «Социальное воспитание», «Народное просвещение», «На путях к новой школе, являясь членом редколлегии этих журналов. Наряду с огромной педагогической и организаторской деятельностью П.П.Блонский занимался изучением сложнейших теоретических проблем психологии и педагогики. Проводимая им научно-исследовательская работа в Институте научной педагогики, Институте национальностей, Институте политехнического образования была огромной. В этот период он написал такие известные работы, как «Трудовая школа» в двух частях (1919), «Реформа науки» (1920), «Очерк научной психологии» (1921). С 1918 по 1930 г. из-под пера ученого вышло более ста работ. Среди них первые учебники для школ и высших учебных заведений. Его статьи публиковались в США и Германии; по ним судили за рубежом о состоянии советской школы и педагогики. С именем П.П.Блонского связано становление и развитие советской психологической науки. Одним из первых П.П.Блонский выступил против идеалистической психологии, применив ленинскую теорию отражения к изучению конкретных вопросов психологии, и в первую очередь памяти и мышления [1;58]. В книгах «Реформа науки» и «Очерк научной психологии» он решительно высказался за то, чтобы психология разрабатывалась на основе марксизма. Генетический или исторический принцип, на основе которого Блонский проводил свои исследования, стал в 20-е гг. ведущим для многих психологов. «Это истинно диалектическая точка зре-

ния в психологии», - писал Л.С.Выготский. Если в первых психологических работах П.П.Блонского заметны тенденции механицизма, биологизаторства, то в «Психологических очерках» (1927) отчетливо проявилось стремление преодолеть вульгарно-социологические и механистические взгляды. Он резко критикует американских психологов, пытавшихся объяснить все социологические проблемы с чисто психологических позиций. Отмечая тесную связь психологии с социологией, П.П.Блонский считал, что эта связь напоминает взаимоотношения между психологией, физиологией и биологией. Для того чтобы развиваться, говорил он, психология должна черпать материал из сравнительной анатомии, физиологии, истории развития человечества. Его идея связи психологии с другими науками не теряет своего значения и в наше время [2;138]. Вместе с тем он выступал против подмены психологии биологией и физиологией, называя эту подмену «упростительством», указывая на ошибочность тенденции смешивать психологию с социологией. «Между тем,- писал П.П.Блонский, – так нередко бывает. То, что издается, например, в Соединенных Штатах под названием «социальная психология», есть не что иное, как построение субъективной психологической социологии, т.е. замена социологии психологией. Поэтому к попыткам построить социальную психологию надо подходить с большой осторожностью, чтобы не получить здесь вместо психологии суррогат социологии». Большое значение П.П.Блонский придавал конкретным методам научного психологического исследования, подвергая резкой критике метод идеалистической психологии – самонаблюдения. Он отводил ему лишь вспомогательную роль, подчеркивая важное значение наблюдения и эксперимента. В книгах «Память и мышление» (1935), «Развитие мышления школьника» (1935), а также в статьях «Психология доказывания и ее особенности у детей», «Проблемы участия движения, практической деятельности и мышления в восприятии», «Психология желания», П.П.Блонский диалектически рассматривает процессы памяти, восприятия, воли в связи с конкретной деятельностью человека, формирует генетическую или «стадиальную» теорию памяти, вскрывает внутреннюю связь памяти с мышлением и речью [4;176]. Память поднимаясь в связи с развитием мышления на более высокую ступень, приближается к мышлению. Он первым в советской психологии осуществил экспериментальное исследование процесса понимания и наметил правильный путь изучения этой проблемы в целом. Развитие мышления в процессе обучения – одна из важнейших проблем в педагогической психологии. П.П.Блонский дал подробный анализ мышления учащихся в плане логики. В трудах выдающегося ученого мы видим определенную систему, которая помогает разобраться в сложной психической деятельности человека и понять, что и как можно использовать для успешного решения педагогических задач. П.П.Блонский был и крупным педагогом. Его интересы распространялись от дошкольного воспитания до вузовского преподавания. Он энергично проводил идею связи

школы с жизнью, уделял большое внимание вопросам дидактики, трудового воспитания и политехнического образования. По его убеждению, только в обществе, где власть находится в руках трудящихся, возможна педагогика как наука. Вместе с тем Блонский иногда увлекался некоторыми педагогическими теориями буржуазного Запада и США (Д.Дьюи, Г.Шаррельман). Но, допуская ошибки, ученый всегда находил в себе мужество признавать их и исправлять.

В психолого-педагогическом творчестве П.П.Блонского значительное место отводится характеристике этапов детского возраста. В 20-е гг. возрастная периодизация связывалась им в основном с биологическими признаками, причем в ее основе лежали чисто анатомо-физиологические признаки (развитие зубов, эндокринных желез, состав крови и т.д.). В трудах Блонского тех лет проявилась биологизаторская тенденция при выяснении возрастных этапов развития ребенка. Ученому импонировала идея целостного изучения ребенка. В исследованиях возрастных особенностей детей он широко пользовался достижениями педагогики, психологии, физиологии и биологии [3;146]. Выступая за комплексное изучение ребенка, П.П.Блонский опирался на педологию, рассматривая ее как естественнонаучную дисциплину. В работах, написанных в первой половине 20-х гг., он рассматривал ребенка в раннем возрасте как инстинктивно-эмоциональное существо. В 1935 г. вышел в свет его труд «Очерки детской сексуальности». В советской педагогической и психологической литературе это была первая большая работа по вопросам полового развития и воспитания. Она была направлена в первую очередь против фрейдистской теории [1;179]. Автор подчеркивал связь между фрейдизмом и его интересом к самым темным областям душевной жизни, к мистицизму и отмечал буржуазное увлечение фрейдизмом и половую распущенность в Западной Европе и США. В его исследовании получили научную интерпретацию такие вопросы, как сексуальные переживания мальчиков и девочек разных возрастов, влияние этих переживаний на половую жизнь в зрелом возрасте. Заслуживают внимания его высказывания об организации полового воспитания, в котором, по его мнению, огромную роль играют среда, контроль и просветительская работа [1;214]. В своих работах П.П.Блонский много внимания уделял учителю. Назначение учителя – воспитывать людей, строящих новое общество. Он и организатор, активный строитель социалистического просвещения. Очень важно, подчеркивал он, чтобы учитель любил детей, был близок им, умел учить и воспитывать. Преподаватель должен знать возрастные особенности, психологию школьников и в соответствии с ними строить учебный процесс, использовать рациональную методику обучения и воспитания. Особенно нужно воспитателю умение пробуждать интерес к своему предмету, воздействовать на эмоциональную сферу, давать яркие образы, хорошо рассказывать. Его наследие может во многом быть использовано в нынешней педагогике, в воспитательной работе с подрастающим поколением, при организации психологичес-

ких и педагогических исследований. Труды П.П.Блонского входят в золотой фонд советской психологии и педагогики.

Список литературы:

1. История психологии под ред. Марцинковской, м. – 1999г.
2. Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студ. пед. ин-тов. 4-е изд. доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1974. – С. 178.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М.: Прометей, 1992.
4. Ярошевский М.Г. История психологии. М., 1985.

О.А. Сидоркова

Научный руководитель: к.п.н., доцент А.М. Васильев

г. Ставрополь

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Н.А. ДОБРОЛЮБОВА

Николай Александрович Добролюбов – русский литературный критик 1860-х годов публицист, революционный демократ.

Н.А. Добролюбов был великим гуманистом, поборникам подлинно передовой морали. Он выдвинул идеал нового человека, исходя из которого определял цели и задачи воспитания. Новый человек, по его мнению, должен быть истинным патриотом своей родины, близким к народу, принимать самое деятельное участие в борьбе за осуществление его разумных интересов и потребностей. Этот человек представляется Н.А. Добролюбову высокоидейным и всесторонне развитым в физическом и духовном отношении.

Одним из важных качеств настоящего человека Н.А. Добролюбов считал наличие у него определенных, стойких убеждений и способности отстаивать их, несмотря на встречающиеся трудности.

Целью воспитания Н.А. Добролюбов считал воспитание нового человека-гражданина, патриота своего отечества, революционного борца, имеющего твердые идейно-политические убеждения и стремящегося беззаветно и преданно трудиться на благо народа, борца, всегда готового на подвиги в интересах общества. Надо так воспитывать ребенка, писал, Н.А. Добролюбов «чтобы в жизни он был человеком развитым, благородным и честным. Это важнее всего. Заботьтесь же прежде всего о том, чтобы ваш воспитанник стал человеком в истинном смысле слова» [2; 184].

Признавая, что в развитии человека имеют некоторое значение наследственные задатки, настойчиво подчеркивал решающую роль в этом развитии социальной среды, общественных отношений и организованного воспитания.

Н. А. Добролюбов настаивал на том, чтобы детей с ранних лет приучали самостоятельно думать, отдавать себе отчет в своих действиях, действовать не потому лишь, что так ведено и не только из уважения к приказавшей личности, а из собственного убеждения в правоте своего действия. Беспрекословное повиновение, убивая смелость и самостоя-

тельность проявлений детского ума, сердца, воли, вредно действует на их развитие. Детям следует давать возможность самостоятельно думать о том, что справедливо и правильно, не требуя от них слепого безусловного повиновения [4;19].

Признавая право старших руководить воспитанием детей, Н. А. Добролюбов призывал их правильно использовать стремление детей к активности и самостоятельности, развивать у них способность осознавать свои поступки. «... Мы требуем, чтобы воспитатели, – писал он, – выказывали более уважения к человеческой природе и старались о развитии, а не о подавлении внутреннего человека в своих воспитанниках и чтобы воспитание стремилось сделать человека нравственным – не по привычке, а по сознанию и убеждению» [1;395].

Сначала дети еще незрелы для ясного понимания своих обязанностей, их суждения еще несовершенно. «... Но и в том-то и состоит ваша обязанность, – писал Н.А.Добролюбов, – чтобы развить в них это понимание. Для этого они и воспитываются» [5;207].

Выдающаяся заслуга Н. А. Добролюбова в истории педагогики состоит в том, что он по-новому осветил процесс развития ребенка, его мышления и воли и отверг распространенное среди педагогов мнение о неразумности детей. Он писал, что жалобы на неразумность детей “оказываются чистейшей клеветой, придуманною для своих видов досужим воображением неискренних педагогов... А разумности в детях гораздо больше, нежели предполагают. Они очень умны и проницательны, хотя обыкновенно и не умеют определенительно и отчетливо сообразить и высказать свои понятия”.

Детям доступно понимание простейшей связи между причиной и следствием, особенно на основании личного опыта.

Н. А. Добролюбов опровергал распространенное мнение, что будто бы в детях преобладающими чувствами являются эгоизм, влечение к злу, и утверждал, что дети свободны от житейских предрассудков. Они более непосредственны в своих отношениях со сверстниками, с окружающими независимо от их происхождения, богатства родителей, с людьми, “обиженными судьбой”, со слугами и т. д. [1;499].

Весьма ценным было признание Добролюбовым необходимости сенсорного развития детей: «Нужно сколько можно более и правильно упражнять внешние чувства ребенка, чтобы увеличился запас впечатлений в его мозгу, и тогда светлые взгляды и суждения о различных отношениях предметов неизбежно явятся в голове его сами собою» [3;215].

Добролюбов указывал, что дети дошкольного возраста весьма поддаются внушению, что они склонны к подражанию. Если предоставить детей самим себе, они могут перенять у дурных людей плохие привычки. Впоследствии самые сильные внушения разума и требования чести и долга не в силах уже будут полностью изгнать эти укоренившиеся навыки. Нужно, считал Добролюбов, с ранних лет воспитывать у детей хорошие привычки на примерах и путем упражнения.

Н.А. Добролюбов был горячим патриотом своей родины. В понятие патриотизма он включал в качестве активного начала борьбу за освобождение народа: «Настоящий патриотизм, как частное проявление любви к человечеству, не уживается с неприязнью к отдельным народностям...» [1;395].

Н.А. Добролюбов считал, что средствами воспитания патриотизма являются: пример взрослых, биографии великих людей, детские книги и журналы, беседы с детьми о лучших людях родины, о родной природе, подавление проявлений национальной вражды между детьми, активное участие детей в действиях, направленных к общему благу.

В трудах Н.А. Добролюбова содержатся замечательные высказывания о роли воспитателя как общественного деятеля. Учитель должен быть идеалом для учеников, примером как в отношении повседневного общественного поведения, так и в отношении выполнения своего дела. Добролюбов писал, что идеальный наставник должен иметь «ясность, твердость и непогрешимость убеждений, чрезвычайно высокое всестороннее развитие, обширные и разнообразные познания, приведенные в полную гармонию с общими принципами». Воспитатель должен понимать потребности нового времени и народа, иметь ясную цель, он должен воспитывать человека в духе идей революционного демократизма, гуманизма и патриотизма [2;482].

Н. А. Добролюбов придавал особо важное значение семейному воспитанию детей. Он считал, что первой воспитательницей детей должна быть мать. Кроме материнского чувства к детям, женщине необходимо правильно понимать задачи воспитания, уметь видеть запросы и интересы ребенка, помогать ему самостоятельно развиваться.

Мать должна «приучать ребенка обдумывать и взвешивать ее просьбы и приказания, которые мало-помалу должны изменить свой характер и переходить в советы и наставления...». Ребенок получает много знаний, навыков и умений в процессе повседневной жизни, в общении с родителями и членами семьи. Он любит принимать участие в разговоре, в труде взрослых и незаметно развивает таким образом свои силы; у него все больше пробуждается любознательность, стремление к учению. Семья должна разумно направлять развитие ребенка [5;271].

Составной частью всестороннего развития и воспитания детей Н.А. Добролюбов считал эстетическое воспитание. Он доказывал, что стремление к прекрасному дано человеку от рождения и должно быть развито в процессе воспитания и обучения. Эстетическое воспитание тесно связано с нравственным воспитанием, оно облагораживает чувства и мысли. Эстетическое воспитание, считал Н.А. Добролюбов, начинается с первых впечатлений ребенка, поэтому необходимо обращать внимание на обстановку, которая его окружает в первые годы жизни. Полученные впечатления пробуждают эстетическое чувство, воздействуют на развитие эстетических понятий, вызывают к деятельности вооб-

ражение. Эстетическое чувство развивается в играх, в первых попытках детского творчества, в любимых занятиях детей [4;105].

Н. А. Добролюбов резко критиковал домашнее воспитание девочек и женские воспитательные учреждения в России, имеющие целью только подготовку их к роли жены и матери. Н.А Добролюбов требовал полного изменения направления воспитания, содержания и методов обучения, в частности в школах должны быть изменены методы преподавания наук в сторону поощрения активности и самостоятельности девочек и уделено особое внимание преподаванию родного языка, литературы и истории, а также введено изучение естествознания.

В общей системе воспитания человека Н.А. Добролюбов отводил большое место общему образованию, которое должно заложить твердые основания будущей деятельности человека независимо от той специальности, которую он себе изберет в дальнейшем. Общее образование, как говорил он, есть фундамент, на котором строятся специальные знания.

Добролюбов стоял за такое обучение, которое создавало бы у учащихся правильные понятия о вещах, правильные и твердые убеждения. Для этого необходимо так поставить преподавание, чтобы каждое положение науки доказывалось при помощи фактов и примеров, каждый вывод формулировался после предварительного разбора суждений. Осмысленное усвоение учащимися изучаемого материала, фактов, понятий, выводов и заключений, осмысленное отношение их ко всем своим действиям и поступкам он считал важнейшим признаком разумной организации обучения [3;62].

Н.А. Добролюбов ясно осознал процесс экономического и политического развития России, значение буржуазных революций, сущность утопического социализма, роль в историческом движении угнетенных народных масс, поднявшись до понимания, хотя и не вполне отчетливого, классовой борьбы как двигателя истории. Считая себя учеником Н.Г.Чернышевского, Н.А.Добролюбов был вполне самостоятельным мыслителем, в отдельных исторических вопросах он занимал более верные позиции.

Список литературы:

1. Воровский В.А., «Литературные очерки». М., 1923;
2. Панкевич П., Историко-социологические взгляды Н. А. Добролюбова, «Под знаменем марксизма», М., 1928,
3. Карцев В., Библиографический указатель книг и статей о Добролюбове и его сочинениях в «Сборник сочинений.» Добролюбова, СПб., 1908.
4. Мезьер А., Русская словесность с XI по XIX столетие включительно, ч. 2, СПб., 1902;
5. Владиславлев И. В., Русские писатели, Л., 1925.

Я.Г. Скворцова
Научный руководитель: к.п.н., доцент А.М. Васильев
г. Ставрополь

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА А.С. МАКАРЕНКО И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОСТИ

Уникальный опыт отечественного образования XX столетия имеет мировое значение как культурный и общецивилизационный феномен.

Это утверждение уже давно стало общепринятым, так как наше образование неоднократно оказывалось источником беспрецедентных социокультурных технологий – будь-то ликвидация беспризорности, безграмотности, или технической отсталости. И сегодня, как и много лет назад, востребованность подобных технологий очевидна. Да и задачи, как это ни прискорбно, приходится решать практически те же.

Значительную роль в развитии советской педагогики и решении практических задач воспитания сыграл крупнейший советский педагог А. С. Макаренко (1888–1939), педагогическая деятельность которого приходится на 30–40-е гг. XX века (А.А. Фролов).

Вокруг всемирно известного опыта А. С. Макаренко кипели, кипят и будут кипеть страсти. К творческому достоянию педагога-новатора никогда не было спокойного, адекватного отношения. Если же кратко сформулировать суть его педагогического новаторства, то её можно определить как борьбу: борьбу за педагогику, возвышающую человеческое достоинство; борьбу за обретение педагогического и человеческого счастья и развитие гуманистических начал в педагогике; непрерывную борьбу за человека и веру в его возможности; борьбу с косными традициями; борьбу за утверждение и развитие альтруистской сущности, присутствующей в каждом ребёнке [1;56]. В конечном итоге, А. С. Макаренко говорил и доказывал, что воспитательная работа – лёгкая работа, что педагогическая деятельность даёт учителю необыкновенные и богатые возможности обретения счастливого бытия. Система новаторских теоретических идей может сыграть существенную роль в современных условиях, поскольку это наследие содержит не только много ценного, но и, что самое важное, – универсального.

Социально-экономические и политические реформы в последние десятилетия в российском обществе изменили традиционное отношение к воспитанию к безусловному приоритету в образовательном процессе. Это незамедлительно сказалось на воспитательном потенциале всего общества и состоянии растущей, развивающейся личности.

Макаренковедческие исследования последних лет позволяют заключить, что все многообразие идей и течений в отечественной и западноевропейской (включая США) педагогической теории и практике может быть представлено в русле двух главенствующих социально-педагоги-

ческих направлений: педагогики дидактической, где воспитание строится в основном на логике обучения, в «школе учебы», – и педагогики воспитательной, действующей в «школе жизни», где приоритетным является воспитание [2;14].

«Школа жизни» и воспитательная педагогика – корневое направление педагогики. Оно заложено в народной педагогике (этнопедагогике), получило научную разработку и обоснование в творчестве Д. Локка, Ж.Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци, поддержано Г. Спенсером. Выдающиеся представители данного направления – Р. Оуэн П. Наторп, Г. Кершенштейнер, Д. Дьюи, Г. Гмайнер, П. Фрейри. Установка на воспитание лежит в основе наследия Я.А. Коменского, И.Ф. Гербарта

А.С. Макаренко – яркий представитель воспитательной педагогики и «школы жизни». Это по существу единственный классик педагогики, всецело посвятивший свою деятельность воспитанию. С позиций, прежде всего воспитательной педагогики его наследие и должно рассматриваться, расцениваться и осваиваться. За 5 месяцев до своей кончины он говорил: «У нас нет воспитательной педагогики». Серьезной методологической ошибкой макаренковедения было то, что это наследие осваивалось не в своей самооценности, а под давлением стереотипов современной «школы учебы» и дидактической педагогики. Попытки такого его освоения в педагогической теории и практике не могли и не могут быть высокоэффективными.

Одной из важнейших задач воспитательной работы А.С. Макаренко считал организацию перспективы и ее претворение с личных форм на формы общественные. Неудачи многих детских учреждений, детских домов и колоний он видел в слабости и неясности перспективы. Он утверждал, что даже хорошо оборудованные детские дома, если они не организуют свою будущую деятельность, не добьются хорошей работы и дисциплины.

А.С. Макаренко считал, что организация перспективы должна начинаться с личных линий [4;287]. По его мнению, первая стадия этой работы является необходимо обязательной в каждом упорядоченном учреждении: «Оборудованные помещения и классы, теплые комнаты, удовлетворительная пища, чистая постель, полная защищенность ребенка от произвола и самодурства старших, приветливый, простой тон отношений представляют тот необходимый перспективный минимум, без которого вообще трудно представить себе правильную воспитательную работу».

Тем не менее, А.С.Макаренко был убежден в том, что уже с самых первых дней близкая перспектива должна строиться по коллективному плану. Инструментом изменения перспективы с личной на общественную служил совместный труд.

Не труд сам по себе, а совместная трудовая деятельность являются по А.С. Макаренко необходимым средством для выработки общественных перспективных линий.

Техника работы А.С.Макаренко с перспективами заключается в следующем: для поддержания и усиления напряженности ожидания како-

го-либо события и направленности мотивов педагогом применялся метод усложнения цели. В процессе преодоления все более сложных целей повышаются уровень притязаний, самоуважение, изменяется образ «Я», что очень важно для утверждения ребенком своего «Я» среди значимых для него личностей.

Другим методом работы А.С. Макаренко с перспективными линиями воспитанников является метод взрыва.

А.С. Макаренко осуществил во взаимосвязи гносеологический и социологический подходы к исследованию явлений педагогической действительности.

Гносеологический подход к исследованию педагогических явлений, кроме ответа на вопрос, что именно осуществляется в процессе воспитания личности, может раскрыть и сам механизм, то есть, как именно это делается. Однако это уже отрасль психологии. Поэтому А. С. Макаренко, указывая на основные проблемы педагогики, отмечал, что психология должна стать продолжением педагогики в процессе реализации педагогического закона. Гносеологический подход, который использовал А. С. Макаренко, помог выявить не только то, что и как совершается в процессе воспитания личности, но и с помощью каких именно средств и методов. Гносеологический подход (теоретико-познавательный) помог педагогу путём анализа педагогических фактов уяснить, насколько адекватны результаты воспитания обозначенным целям, что есть критерий этой адекватности и т. п. [3;115] Ответы на эти вопросы служили научно-теоретическим материалом для организации и корригирования практической деятельности.

А. С. Макаренко, помимо гносеологического, очень умело использовал социологический подход в процессе организации обучения и воспитания. Так, анализ взаимодействия цели и способов воспитания в педагогическом наследии свидетельствуют, что он рассматривал их с точки зрения причинноследственных связей, обусловленности педагогических явлений процессам общественной жизни. Уже упомянутую проблему моральной дефективности педагог рассматривает как приобретение детьми морального опыта в «дефективных социальных условиях». К разработанной программе воспитания «культурного рабочего» он включал всестороннюю характеристику сознания, поведения, взаимоотношений воспитанников. Однако главными он считал качества, которые отображают взаимодействие личности с другими людьми, чувством чести, обязанностей, сознанием ответственности относительно других людей. Использованию социологического подхода к исследованию педагогических явлений в процессе научно-теоретической деятельности способствовали знания в отрасли, социологии, политической экономии, истории социализма, географии, экономической политики, философии и др. [4;260]. На формирование научного мировоззрения А. С. Макаренко существенно влияло «очень добросовестное изучение» философии В.

Соловьёва. Этика единства всего сущего русского философа-гуманиста, его идея «коллективной личности» и отношения к человеку как к гражданину общечеловеческого братства способствовали разработке педагогом концепции воспитания «гражданина мира», «человека мирового знания», «мировых интересов и мировых вопросов».

Социологический подход в научно-практической деятельности, раскрывая причины возникновения определённых педагогических явлений, механизмов их развития в существующих общественно-исторических условиях, помогал вскрыть закономерности развития общества и использовать их в практической деятельности.

Как видим, А. С. Макаренко подходил к решению конкретных проблем не только с позиций организованного влияния на личность воспитанника, он стремился обосновать обусловленность этого влияния законами общественной жизни конкретного исторического периода [3;127].

С ходом времени значение идей и опыта А. С. Макаренко для развития мировой культуры и цивилизации возрастает и актуализируется. Они освещают нам путь реанимации живой педагогической мысли и создания педагогики, обращённой к личности и обществу, отражающей в себе гуманистический идеал педагогической деятельности, объективно создают неисчерпаемые возможности для педагогического творчества и являются фундаментальным основанием инновационной педагогики, её дальнейшого развития.

Главная заслуга А.С. Макаренко, имеющая огромное значение для современности, состоит в том, что он круто повернул педагогическую мысль и практику в русло воспитательной педагогики и «школы жизни». В этом глубинная суть его конфликта со своим и последующим временем, включая современность.

Список литературы:

1. Беляев В.И. Педагогика А. С. Макаренко: традиции и новаторство / В.И. Беляев. – М.: Издательство МНЭПУ, 2000. – 224 с.
2. Коротов В.М. Воспитание и развитие личности: Краткий терминологический словарь. Учебные задания. – М, 1992. – 28 с
3. Фролов А.А., Макаренко А.С. в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939-2005 гг., критический анализ) / А.А. Фролов. – Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы. 2006. – 417 с.
4. Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания: Часть 2 / Сост. А.А. Фролов, Ю.Х. Трушина, Г.Н. Козлова. – Н. Новгород, 2003. – С. 282.

РАЗДЕЛ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОГО И ПРАВОВОГО ЗНАНИЯ

А.О. Ананченко

Научный руководитель: к.и.н. А.С. Нестеров

г. Ставрополь

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСТОРИИ ВСЕСОЮЗНОЙ ПИОНЕРСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИМ. В.И. ЛЕНИНА

С установлением в стране власти рабочих и крестьян отношение к детям и их положению в обществе изменились. С тех пор проводится в жизнь ленинский лозунг: «Все лучшее – детям!»

С приходом Советской власти в стране появились реальные условия для воспитания массы пролетарских детей. С этой целью буквально в первые дни победы Октября в различных городах страны стали создаваться детские клубы, школы-клубы и т.д. В первые годы Советской власти зародилась система внешкольного воспитания детей – в 1918 году были открыты детские художественные школы и экскурсионно-туристские станции в Петрограде, биологическая станция юных любителей природы в Москве, в 1920 году в Москве и Саратове были созданы первые детские театры... Дети в Советской стране становились активными участниками многих общественно-политических явлений, происходивших в молодой Советской республике.

В октябре 1920 года III съезд комсомола специально рассмотрел вопрос о работе комсомола среди детей. В 1921 году началась работа по созданию единой в стране детской коммунистической организации.

Решение о создании детской организации было принято комсомолом в конце ноября 1921 года [1; 57]. Нужно было подготовить руководителей организации, разработать теоретические вопросы, подготовить основополагающие документы.

Большую помощь комсомолу в этой работе оказала Н.К.Крупская. Ее специальные статьи и брошюра «РКСМ и бойскаутизм» ответили на многие вопросы, стоявшие перед комсомолом в тот период, и привели к решению провести эксперимент по созданию детских коммунистических групп [2;33]. Такие группы, ставшие впоследствии пионерскими отрядами, были созданы в Москве: 12 февраля 1922 года Валерианом Зориным в I Коммунистическом интернате Замоскворечья (группа вскоре распалась), 13 февраля Михаилом Стремяковым в школе фабрично-заводского ученичества (фабзавуче) имени Н.А.Борщевского при бывшей типографии Машистова в Краснопресненском районе и в конце марта братьями Роговыми, Владимиром и Иваном, Марией Васильевой,

Николаем Шаметом и Юлией Лебедевой на Пантелеевской улице в Сокольническом районе.

В этих группах комсомол отрабатывал формы и методы работы будущей организации, формулировки будущих документов. В период эксперимента были разработаны пионерские символы и атрибуты, принято название новой организации – отряды юных пионеров имени Спартака. Так появились пионерский галстук, значок, салют, песни, девиз, законы и обычаи пионеров. 7 мая в Сокольническом лесу был проведен первый пионерский костер.

16 мая в Москве открылась II Всероссийская конференция РКСМ. На одной из секций обсуждался опыт московских комсомольцев по созданию отрядов юных пионеров. 19 мая 1922 года конференция специальным постановлением одобрила этот опыт и решила распространить его на всю страну. Этот день стал днем рождения пионерской организации.

Пионерская организация родилась и делала свои первые шаги в атмосфере бурного строительства – страна восстанавливала силы после гражданской войны, закладывала фундамент нового общества. И пионеры старались не отставать в этой работе от коммунистов и комсомольцев.

Начало 20-х годов прошлого столетия – период невиданных в России засух и неурожаев. Помогая стране в борьбе с голодом, пионеры засеивали даже в городских скверах специальные грядки, полоски, на которых выращивали овощи.

В первых пионерских лагерях проводилась в жизнь линия партии на осуществление «смычки» города и деревни – для сельских жителей создавались бесплатные парикмахерские и паяльные мастерские, распространялась различная литература, организовывались громкие читки газет; многодетным и бедняцким семьям пионеры помогали в уходе за огородом, в ремонте дома и т. п. Городские пионеры активно помогали сельским комсомольским организациям в создании деревенских пионерских отрядов.

Самоотверженно боролись пионеры с беспризорничеством – агитировали сверстников, оставшихся без родителей и без дома, устроиться на работу, в детский дом, вступить в пионерский отряд.

Трудной и важной была помощь пионеров в работе по ликвидации стране неграмотности. К 1930 году юные учителя обучили грамоте свыше одного миллиона человек. Сотни тысяч неграмотных пришли в школы ликбеза благодаря настойчивости и убедительной агитации пионеров за грамоту.

Весной 1923 года в Москве, а летом-осенью и в других районах страны, при пионерских отрядах стали возникать группы младших детей – октябрят.

23 января 1924 года экстренный пленум ЦК РКСМ принял постановление о переименовании всех детских коммунистических организаций страны в единую организацию юных пионеров имени В.И.Ленина. В обращении пленума ЦК РКСМ к пионерам и всем детям СССР отмечалось: «Учиться, бороться и жить, как жил и боролся Ильич, – это са-

мое важное дело...» 23 мая 1924 года 10 тысяч пионеров столицы и Московской губернии во время парада на Красной площади, посвященного переименованию пионерской организации, дали клятву на верность делу Ленина делегатам XIII съезда партии [4; 16].

Вместе с пионерской организацией росла и крепла пионерская печать. 15 декабря 1922 года вышла первая пионерская га-зета «Юный Спартак» – орган Харьковского горкома юных спартаковцев. С 1924 года она выходит как орган ЦК ЛКСМУ и Украинского Совета пионерской организации под названием «Юный ленинец». 6 марта 1925 года вышла газета московских пионеров «Пионерская правда», которая через два года, в 1927 году, стала всесоюзной пионерской газетой.

Первым пионерским журналом стал московский «Барабан», начавший свою жизнь в апреле 1923 года. В марте 1924 года стал выходить «Пионер». С июня этого же года выходит журнал пионерских руководителей «Вожатый». В 1929 году ЦК комсомола приступил к выпуску журнала «Юный натуралист».

Нельзя не отметить тот факт, что 20-е годы пионеры участвовали в борьбе за новую школу. Перед ними стояла задача помочь передовым учителям в становлении советской школы, организации в ней детского самоуправления, привлечении школьников-непионеров в общественно-политическую жизнь страны. С этой целью в 1923 году в школах возникли первые передовые посты (форпосты) пионеров, которые объединяли пионеров разных отрядов (создаваемых тогда, как правило, при комсомольских ячейках промышленных предприятий и государственных учреждений), учащихся в одной школе. С 1929 года начался перевод пионерских организаций на базу школы. Этот процесс завершился в начале 30-х годов.

Большое место в жизни пионерской организации 20-х годов занимала интернациональная работа. Первой интернациональной акцией советских пионеров стало участие во II Международной детской неделе, которая проводилась 26 июня – 2 июля 1922 года. Такие недели проводились ежегодно до 1934 года по инициативе Коммунистического Интернационала Молодежи (КИМ).

Активное участие принимали советские пионеры в работе различных международных организаций – Международной организации помощи революционерам (МОПР), организации Международной рабочей помощи (Межрабпом) и др.

Юные друзья МОПРа ежемесячно собирали «интернациональные копейки», а позже «интернациональные пяточки», организовывали интернациональные лотереи, распространяли значки международных организаций.

Пионеры активно проявляли себя в общественно-политической жизни страны. Они были в первых рядах распространителей облигаций первых государственных займов индустриализации и укрепления крестьянского хозяйства, энергично боролись с антисанитарией, разъясняли населению правила гигиены, вместе с комсомольцами участвовали в

работе отрядов «легкой кавалерии», выявлявших недостатки в работе различных организаций и учреждений на местах.

Значительной была помощь пионеров в уборке урожая. В середине 20-х годов появились пионерские «дозорные урожая», а затем и «пионерские обозы», составленные из урожая, собранного и выращенного пионерами.

В этот же период возникли такие, ставшие традиционными, общесоюзные дела и акции пионеров, как День урожая, День охраны птиц, День леса, Праздник детской книги.

В 20-е годы возникла еще одна пионерская традиция – дружба с Красной Армией. Встречи с воинами, концерты для них, военные игры и походы, специальные недели «смычки» с Красной Армией, сборы средств на строительство пионерских самолетов.

В 1990 году на X всесоюзном слёте в Артеке Всесоюзная пионерская организация имени Ленина была преобразована в международный Союз пионерских организаций – Федерацию детских организаций. На практике эта трансформация, а также запрет в 1991 году КПСС, роспуск ВЛКСМ и распад СССР подорвали мощь пионерской организации и привели к фактической ликвидации большинства пионерских дружин. В то же время многочисленные пионерские организации по-прежнему существуют в России, во всех странах Содружества независимых государств и не вошедших в него бывших советских республиках.

Союз пионерских организаций зарегистрирован Министерством юстиции РФ в 1992 году как негосударственная общественная организация, независимая от политических партий и движений.

Список литературы:

1. Криворученко В.А. Комсомол Каким он был? Некоторые факты об истории ВЛКСМ. – М., 1987.
2. Кудинов В.А., Лейкин А.Я. Юная Россия. История детского и молодежного движения в России в XX веке. – СПб., 2006.
3. Памятка юного пионера. – Симферополь, 1925.
4. Товарищ. Спутник пионера / Сост. В.И.Николаев, Ю.Е.Ривес. – М., 1983.
5. Юные пионеры /Под. ред.В.Зорина. – М.-Л., 1922.

Ю.В. Андриющенко

Научный руководитель: к.и.н. Г.Н. Каменева

г. Ставрополь

ЖЕНСКИЙ БОЕВОЙ ВКЛАД В ДЕЛО ПОБЕДЫ НА ПРИМЕРЕ 46 АВИАПОЛКА (1941-1945 ГГ.).

Война - явление многомерное. В разной степени в ней находят отражение почти все стороны жизни общества. Чтобы достичь поставлен-

ных целей, общество вынуждено мобилизовать все ресурсы - экономические, оборонные, социальные и другие. Человеческий потенциал в ряду этих ресурсов занимает центральное место. Имеет разноплановые характеристики.

Истории известно, что в период тяжелых, длительных войн жизненной потребностью для воющего социума является его единение: функционально - армии и тыла, демографически - мужчин и женщин.

В годы Великой Отечественной войны женская активность отличалась массовостью и многогранностью. Примером тому могут служить ратный подвиг женщин-военнослужащих авиационных полков.

Поднятая проблема, рассматривает один из важных мировоззренческих вопросов – роль женщин в жизнедеятельности российского социума, отвечает утверждению многофакторного подхода в изучении исторического прошлого, воссозданию объёмности и многомерности исторического процесса.

В годы Великой Отечественной войны тысячи женщин и девушек страны сражались в Военно-Воздушных Силах. Это было результатом целенаправленной политики государства в предвоенные годы по вовлечению женщин во все сферы жизни общества и поощрения стремления женской молодёжи по овладению военными специальностями. Большую роль в обучении молодежи военному делу с начала 30-х г. сыграл «Союз обществ друзей обороны и авиационного строительства», сокращено ОСО-ВИАХИМ. Сотни тысяч девушек освоили многие специальности, в том числе авиационные. В начальный период войны они были резервом для пополнения действующих на фронте частей Красной Армии.

Исследование показывает, за годы войны в стране были сформированы 3-и женские авиаполка. 588-й полк, более известный, как 46-й гвардейский Таманский полк (ГНБАП – гвардейский ночной бомбардировочный авиационный полк), летчиц которого фашисты прозвали «ночные ведьмы», имеет особую историю.

Уникальность его заключается в том, что на протяжении всей войны этому авиационному полку удалось сохранить исключительно женский состав – все, от техника до командира. Боевая деятельность полка – одна из самых героических страниц женских формирований не только страны, но и мировой военной истории. Боевые заслуги летчиц полка 22 раза отмечались в приказах Верховного Главнокомандующего. Из 29 летчиц страны, удостоенных в годы войны звания Героя Советского Союза – 23 из этого полка! В послевоенное время ещё двум было присвоено звание Героев России [1: 171].

Мемуарное наследие лётчиц показывает, что девушкам пришлось столкнуться на военной службе с суровыми бытовыми условиями, тяжёлой физической и эмоциональной нагрузкой. «Мои боевые подруги... Какими они были? – задавалась вопросом в своих воспоминаниях лётчик Наталья Кравцова (Меклин). Мечтательницами и фантазёрками на

тоненьких каблучках. С легкомысленными локонами и строгими русскими косами. Серьёзные и хохотушки. Нежные и суровые. Девочки, только что оторвавшиеся от маминого тепла, и уже опалённые войной лётчицы. Жены, проводившие на фронт любимых. Матери, оставившие детей бабушкам. Такие разные в личном и такие одинаковые в главном – желании воевать» [4: 11].

Служба в полку предполагала интенсивную ночную деятельность. Техническую основу полка представляли самолёты У-2 (в 1944 г. после смерти конструктора Поликарпова Н.Н. стал именоваться ПО-2): деревянной конструкции, с открытыми кабинами и простейшими аэронавигационными приборами, в простонародье – «кукурузник». Скорость полёта – не более 120 км/ч, максимальная высота – 3 тыс. м, нагрузка – до 200 кг. До 1944 г. лётчицы летали без парашютов и личного оружия [2: 16].

Однако малоскоростной, маломощный самолёт стал знаменитым ночным бомбардировщиком. Совершая бомбометание на предельно низкой высоте, самолёт точно поражал цель и стал серьёзной угрозой противнику.

В ночь на 10 июня 1942 г. полк начал свою работу в составе 4-й воздушной армии Южного, затем СКФ (Северо-Кавказского фронта). Возглавила его ставропольчанка, уроженка с. Добровольного Ипатовского (ныне Изобильненского) района, Евдокия Давыдовна Бершанская (Карабут). В сложившейся на тот момент ситуации защита Кавказа была выдвинута в цепи военных мероприятий Советского государства на одно из первых мест, и полк сыграл в её осуществлении важную роль.

«С самого начала приходилось летать в исключительно тяжёлых условиях. Малейший просчёт штурмана или лётчика – и катастрофа неминуема, так как горы Кавказа превышали высоту полёта. Часто туманы закрывали аэродром, внезапные снегопады и дожди преграждали нам путь, могучие воздушные потоки швыряли наши лёгкие машины на сотни метров вверх и вниз. Горела нефть Грозного, чёрные облака не давали ни дышать, ни летать... А много ли нужно, чтобы сбить наш тихоходный самолёт, состоящий из фанеры и перкаля? Одна зажигательная пуля могла превратить его в пылающий факел!» [4: 32-33].

Участие 46 ГНБАП в Битве за Кавказ сыграло большое значение, как в самой Битве, так и в обширной героической биографии этого военного формирования. Именно здесь, на Северном Кавказе женский лётный полк прошёл боевое крещение, приобрёл бесценный опыт выполнения сложных военных операций, получил признание высшего командования и боевых частей, с которыми он взаимодействовал.

С ноября 1943 г. по апрель 1944 г. полк участвовал в освобождении Крымского полуострова, обеспечивая высадку десанта, уничтожая живую силу, склады боеприпасов, огневые точки противника.

До конца 1944 г. полк воевал на территории Белоруссии. Для уничтожения отступающих немецких войск приходилось летать вглубь вражеских войск. За освобождение Могилёва и Остроленко полк полу-

чил благодарность Верховного Главнокомандующего. В тот период в полку служило 4341 женщин: 237 офицеров, 862 сержанта, 1125 рядовых и 2117 вольнонаемных [1: 182].

При освобождении Польши и Восточной Пруссии (январь-апрель 1945 г.), полк работал с небывалым напряжением, до 324 боевых вылетов за ночь. Полк получил 4 персональных и в составе дивизии 6 благодарностей Главнокомандующего, награждён орденом Суворова III степени. В Германии в мае 1945 г., за освобождение городов Пренцлау и Барт полк был отмечен благодарностями.

Анализ показал, что за весь боевой путь полком было произведено 24 тыс. боевых вылетов, с налётом 29 тыс. часов, сброшено 3 млн. кг бомбового груза и 7 млн. листовок; вызвано 811 пожаров, 1092 взрыва большой силы; советским войскам сброшено 155 партий грузов с боеприпасами и продовольствием (6). Столь значимые успехи полка, во многом были заслугой его командира Е.Д. Бершанской, считает авиатехник полка А.Г. Османцева [3].

Маршал К.К. Рокоссовский писал: «Нас, мужчин, всегда поражало бесстрашие летчиц, которые поднимались в воздух на тихоходных самолетах У-2 и изнуляли врага бесконечными бомбардировками. Одна в ночном небе, над вражескими позициями, под сильным зенитным обстрелом, летчица находила цель и бомбила её. Сколько вылетов – столько встреч со смертью» [5: 1].

Женщины внесли достойный вклад в дело Победы над германским фашизмом.

В годы войны были продемонстрированы колоссальные потенциальные возможности женщины в жизни социума. Факт массового участия женщин в общественной жизни – это показатель их социальной зрелости, значимости в обществе, свидетельство огромного физического и духовного потенциала.

Проявив в ходе военной службы профессионализм, мужество, героизм женщины утвердили за собой в общественном сознании равные с мужчинами права на защиту Отечества.

Список литературы:

1. Каменева Г.Н., Судаев Н.Д. Женщины Северного Кавказа: подвиги мужества и милосердия. – Ставрополь. 2005.
2. Каменева Г.Н. Так воевали «ночные ведьмы». // Военно-исторический журнал. – 2010 - №3.
3. Материалы интервью авиатехника полка А.Г. Османцевой (жительницы г. Ставрополя).
4. Ракобольская И., Кравцова Н. Нас называли ночными ведьмами. Так воевал женский 46-й гвардейский полк ночных бомбардировщиков. - М. 2005.
5. Рокоссовский К.К. Вдохновляющий пример // Работница. 1965. - №5.

Д.Л. Балабанова
Научный руководитель: к.и.н. И.А. Ануфриенко
г. Ставрополь

ЛЮДИ ИСКУССТВА В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

В тяжелейшие годы суровых испытаний Великой Отечественной войны деятели советской культуры – писатели и поэты, художники и композиторы, работники кино и радио – весь свой талант отдавали победе над врагом. Более тысячи членов Союза писателей создавали свои произведения непосредственно на фронте и в партизанских отрядах. Почти половина из них пала в боях за свободу Родины. Советская печать и радио развернули широкую патриотическую пропаганду, обратились к историческим традициям России и русской армии, создавали, порой не слишком заботясь о правдивости деталей, образы новых героев: Николая Гастелло, юных партизан Зои Космодемьянской и Саши Чекалина, бойцов дивизии генерала И.В. Панфилова, Александра Матросова. В средствах массовой информации постоянно выступали самые известные советские писатели и поэты: К.М. Симонов [1, с. 84], М.А. Шолохов [2, с. 7], А.Т. Твардовский [3, с. 138], А.А. Фадеев [4] и многие другие. На всю страну прогремела и стала символом времени песня “Священная война” (слова В.И. Лебедева-Кумача, музыка А.В.Александрова). Огромную популярность приобрели поэма “Василий Теркин” А.Т. Твардовского [3, с. 138] и стихотворение “Жди меня” К.М. Симонова:

«...Жди меня, и я вернусь,
Всем смертям назло.
Кто не ждал меня, тот пусть
Скажет: «Повезло».
Не понять не ждавшим им,
Как среди огня
Ожиданием своим
Ты спасла меня.
Как я выжил, будем знать
Только мы с тобой, -
Просто ты умела ждать,
Как никто другой» [1, с. 84].

Основная задача советской литературы в период войны заключалась в том, чтобы отобразить жизнь воюющего народа, передать величие его подвига, вызвать глубокие патриотические чувства, внушить еще большую ненависть к врагу. Все это определило преобладание в советской литературе тяжелых лет войны таких специфических жанров, оперативно отражавших суровые будни фронта и тыла, как газетные очерки, статьи, публицистические выступления в газетах и на радио. Советская литература военного времени была многопроблемной и многожанровой.

Стихотворения, очерки, рассказы, пьесы, поэмы, романы также создавались нашими писателями в годы войны.

Публицистика А. Толстого, М. Шолохова, Н. Тихонова, В. Вишневского, К. Симонова, И. Эренбурга стала еще одним видом оружия, разящим врага. Вместе с тем создавались повести, романы, поэтические произведения, главными героями и темой которых был народ, его стойкость и героизм в борьбе с врагом. “Дни и ночи” К.М. Симонова [5], “В окопах Сталинграда” В.П. Некрасова [6] – эти и другие литературные произведения, созданные в годы войны, охватывали фронт, тыл, партизанское движение. Как своих однополчан воспринимали фронтовики героев поэмы А. Т. Твардовского “Василий Теркин” [3, с. 138], романа М.А. Шолохова “Они сражались за Родину” [7, с. 7].

Важное место в литературе военных лет занимали произведения о героическом революционном и боевом прошлом русского народа. Традиции борьбы народов России против иноземных захватчиков умножали боевой дух сражающейся Красной Армии, трудящихся советского тыла.

С первых дней войны советские писатели и поэты вместе со всем народом встали на борьбу с фашистами. Их оружием были и винтовка, и пулемет, и слово: стихи, рассказы, песни, строки военной корреспонденции. К.М. Симонов в грозные предвоенные годы писал, что перья штампуют из той же стали, которая завтра пойдет на штыки. А когда ранним июньским утром в родной дом вломила коричневая чума, писатели надели военные гимнастерки и стали армейскими корреспондентами. На страницах “Правды”, рядом с военными сводками и фронтовыми корреспонденциями стали появляться такие стихотворения, как “Мужество” А.А. Ахматовой и многие другие.

«... Не страшно под пулями мертвыми лечь,
Не горько остаться без крова,
И мы сохраним тебя, русская речь,
Великое русское слово...» [8].

Литература о войне началась 22 июня 1941 г. с обращений известных писателей к народу, с публицистических статей, со стихов. То, что рождалось в стихии войны, было разнообразно в жанровом отношении – это были баллады, лирические стихи, песни, яркие эмоциональные очерки. М.А. Шолохов “Наука ненависти”, “Они сражались за Родину” [9, с. 7], К.М. Симонов: “Синий платочек”, “Жди меня, и я вернусь”, “Ты помнишь, Алеша, дороги Смоленщины”:

«... Нас пули с тобою пока еще милуют.
Но, трижды поверив, что жизнь уже вся,
Я все-таки горд был за самую милую,
За горькую землю, где я родился,
За то, что на ней умереть мне завещано,
Что русская мать нас на свет родила,

Что, в бой провожая нас, русская женщина
По-русски три раза меня обняла». [10, с. 35]

Стихи А.А. Суркова [11], поэма А. Твардовского “Василий Теркин” [3, с. 138], повесть Э. Казакевича “Звезда” [12] – далеко не полный перечень имен и произведений, написанных во время войны.

Через всю поэзию военных лет проходит тема опаленной юности, тема юношей 41 – го года, прямо со школьной скамьи ушедших на фронт. О них, о юношах и девушках в солдатских шинелях, с проникновенной человечностью рассказывают стихи Булата Окуджавы “До свидания, мальчики”:

«... Мальчики, постарайтесь вернуться назад.

Нет, не прячьтесь вы, будьте высокими,

Не жалейте ни пуль, ни гранат,

И себя не щадите,

И все-таки постарайтесь вернуться назад...» [13, с. 52].

Поэзия военного поколения раскрывает такой накал высоких человеческих чувств, такой патриотический подъем, что становится понятным, почему люди стояли насмерть под Москвой, как потом под Сталинградом, на Курской дуге, на каждом клочке русской земли. И может быть, самое пронзительное в этом смысле произведение – это знаменитое стихотворение А. Твардовского “Я убит подо Ржевом”, слово погибшего, обращенное к живым.

Для миллионов советских людей искусства война стала «глотком свободы»: «...когда возгорелась война, её реальные ужасы, реальная опасность и угроза реальной смерти были благо по сравнению с бесчеловечным владычеством выдумки, и несли облегчение, потому что ограничивали колдовскую силу мёртвой буквы... все решительно, в тылу и на фронте, вздохнули свободнее, всей грудью, и упоённо, с чувством истинного счастья бросились в горнило грозной борьбы, смертельной и спасительной» [14, с. 17].

Организовывались концерты для раненых или уходивших на фронт и были они особенно ответственными. Обычно они начинались с чтения сводок информбюро и краткого выступления политработника, а затем звучала «Священная война», пели «Катюшу», «Огонёк», «Синий платочек», любимые песни Соловьёва – Седого «Соловьи», песню Листова К. «В землянке» и другие.

Разучивались песни по текстам, которые печатались в газетах, мелодию ловили по радио, воспроизводили на слух, а иногда и слова записывали по трансляции. Так же в годы Великой Отечественной войны не ослабевал интерес и к настоящему искусству. Артисты драматических и музыкальных театров, филармоний и концертных групп вносили свой вклад в общее дело борьбы с врагом. Огромной популярностью пользовались фронтовые театры и концертные бригады. Рискуя жизнью, эти люди своими выступлениями доказывали, что красота искусства жива, что убить ее невозможно.

Год за годом, из поколения в поколение, вновь и вновь оживая в памяти народной, творцы Победы постоянно будут рядом с потомками своими, и слава их деяний и подвигов будет вечно осенять Россию ореолом гордого величия. Священное пламя вечного огня славы полыхает незаживающей болью в народной памяти. Память о чудо-богатырях, шагнувших в бессмертие, будет жить из рода в род, из века в век. Она вечна, как сама жизнь. В военные годы работники культуры и искусства чётко понимали свои задачи, предельно ответственно относились к возложенной на них миссии. Их творческий труд вдохновлял тылови-ков, помогал мобилизации сил людей в тылу, работавших без устали, веривших, что своим трудом они приближают День Победы.

Список литературы:

1. Ахматова А.А. Стихотворения. – Петрозаводск, 1989.
2. Бударина М.Е. Историк и литератор: сборник научных трудов, посвящённый 80-летию. – Омск, 2000.
3. Казакевич Э.Г. Звезда. – М.: Терра, 2005.
4. Некрасов В.П. В окопах Сталинграда. – М.: Вече, 2005
5. Окуджава Б. Чаепитие на Арбате. – М., 1998.
6. Пастернак Б.Л. Доктор Живаго. – М.: Мартин, 2005.
7. Свиридов Н.В. Всё для фронта. – М., 1989. – Т.9.
8. Симонов К.М. Избранное. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
9. Симонов К.М. Дни и ночи. – Киев, 1990.
10. Соляник А.И. Роль культуры и искусства в патриотическом воспитании молодёжи // Великий подвиг. – Омск, 2000.
11. Сурков А.А. Стихотворения. – М., 1990.
12. Твардовский А.Т. Поэмы. – М.: Советский писатель, 1988.
13. Фадеев А.А. Молодая гвардия. – М.: РАГС, 2005.
14. Форсова Н.К. Духовный поворот в советской ментальности в условиях великой Отечественной войны, его последствия // Великий подвиг к 55-летию Победы. – Омск, 2000.
15. Шишкин Н.И. Организаторская работа партии в годы Великой Отечественной войны 1941-1945гг // Во имя победы. – Свердловск, 1990.
16. Шолохов М.А. Они сражались за Родину. – М.: Известия, 1980.

Р.А. Гаврилова

Научный руководитель: к.и.н. Л.Н. Величко

г. Ставрополь

**СТАТУС ЖЕНЩИНЫ И ЕЕ РОЛЬ В ГОРОДСКОМ СОЦИУМЕ
СРЕДНЕВЕКОВЬЯ (НА ПРИМЕРЕ ФЛОРЕНЦИИ XIV-XV ВВ.)**

Вопросы гендерной истории с последних десятилетий стали самостоятельным историографическим направлением в исторической науке. Проблемам

гендерной ассиметрии, гендерной идентичности, проявлению гендерных начал в истории повседневности уделяется значительное внимание, поскольку без этих исследований невозможно составить всестороннее и полное представление об этих исторических процессах и явлениях. Наиболее рельефно эти явления представлены в городской среде Флоренции XIV-XV вв.

В XIV это время преобладали тенденции к обособлению малой супружеской семьи в тех группах родственников, которые спланировались для совместной деловой и политической деятельности. Однако можно заметить факты, свидетельствующие о возрастании роли малой парной семьи, - начинающейся с момента вступления в брак, что являлось одним из самых ответственных поступков в жизни деловых людей, никогда не допускающих критических замечаний в отношении этого института, равно как и отказа от брачного союза без достаточно веских обоснований[1,с.24].

Авторы религиозных и светских трактатов XIV – XV вв. уважительно относились к замужнему состоянию как для мужчин, так и для женщин и хвалили радости семейного счастья. По их мнению, вступление в брак было идеальным состоянием для человека. В городской среде необходимость брака обуславливалась потребностью в укреплении социальных связей и повышения престижа семьи в коммунальном сообществе, а также стремлением улучшить материальное положение и нарастить капитал[3,с.67].

Не отказываясь от брака как такового, авторы купеческих записок XIV могли выражать антифеминистские настроения, например, Паоло да Чертальдо: «Остерегайся внушать любовь какой-либо женщине, если она не твоя жена, ведь все женщины, сколько их не есть, сделаны на один манер, и любые разорения, банкротства и грехи случаются из-за женщин»[2,с.20].

Деловые люди Флоренции, однако, не отрицали определенных женских добродетелей, вырабатывающихся под непосредственным воздействием и руководством мужчин. Паоло да Чертальдо обращается в своих строках к женщине: «Прекрасна женщина, которую молва провозглашает чистой и, как цветок, прекрасной, поэтому всегда смотри, женщина, чтобы не подверглись твои нравы и обычаи дурной молве, как бы трудно это ни было»[1,с.20].

Однако к концу XIV века в среде деловых людей стали обнаруживаться и иные оценки положения женщин в семье, обществе. В сознании купцов и банкиров начинают возникать два образа, которые оценивают позитивно и даже превозносят – идеальная хозяйка дома, разделяющая с мужем его дела и преуспевающая в умении экономить золотые флорины, а также самоотверженная вдова, отказывающаяся от перспективы второго замужества ради воспитания детей, рожденных в первом браке.

К концу XIV в. в купеческих записках нашла свое отражение своеобразная эволюция потребности семьи в материнском начале. Если Донато Веллуги и Паоло да Чертальдо были категорически против того, чтобы мать оставалась с детьми после смерти их отца, да еще и воспи-

тивала их, то Джованни Морелли уже допускает такую возможность, ибо «лучше сохранить в семье мать, столь необходимую детям[1,с.3].

Рассматривая отношение к женщинам со стороны деловых людей Флоренции, можно констатировать возрастание роли, малой семьи не только в деле накопления капитала, но и в процессе воспитания потомства, что обусловило потребность матери, которая могла бы выполнять функции главы семьи при отсутствии или смерти отца. Это ни в какой мере не умаляло значения отца, через которого проходила передача детям жизненного опыта и традиций, патриархальные начала продолжали превалировать даже в случае ранней смерти отца благодаря школе, боттеге, родственникам-мужчинам и среде общения, которая значила для юношей зачастую больше, нежели семья.

Важнейшей функцией семьи в среде деловых людей Флоренции было, конечно же, воспроизводство рода, его продолжение и сохранение. Это обязывает обратить внимание на ту роль, какую играли в малой семье жена и дети. Вопрос о функциях, которые приходилось выполнять женщинам в семьях флорентийских купцов, вызывает дискуссию в исторической литературе.

Американский ученый Дэвид Херлихи утверждал преобладание женского влияния на воспитание детей и формирование культуры на рубеже XIV и XV столетий, поскольку именно женщины проводили с детьми больше времени, надолго переживали мужей, которые были значительно старше их по возрасту. Но даже в том случае, когда отцы непосредственно занимались воспитанием детей, влияние энергичной матери все равно оставалось более сильным[2,с.31].

О том, что роль супружеской семьи возрастает, свидетельствует педагогическая направленность купеческих записок: книга Паоло да Чертальдо – назидательный трактат, в котором теме воспитания детей с самого первого дня рождения отводится большое место: «Чтобы беременная жена родила здорового ребенка, за ней надо очень внимательно следить, потому что в этом состоянии всегда имеется большой риск. Ее следует беречь от всякого тяжелого труда, запрещать ей пить неразбавленное вино, ибо все это очень опасно. Следи, чтобы она не садилась на подмерзшую землю ни осенью, ни зимой, поскольку крайне вредно, если беременная женщина перемерзнет. Если ей захочется что-либо съесть, дай ей это, но смотри, чтобы она ела умеренно. Добейся того, чтобы при родах ей помогали умелые повитухи и женщины, опытные в этом деле[2,с.31].

Говоря о воспитании, он отмечал: «Если, конечно, ты ее не предназначаешь в монахини. Если же хочешь сделать ее монахиней, то отдай ее в монастырь прежде, чем она научится замечать прелесть и соблазны этого мира, но пусть она вступает туда уже умеющей читать. Мальчика корми и одевай как можно лучше, подобающим образом, и красиво, используя при этом вещи хорошего качества. Девочку одевай хорошо, но еды давай столько, чтобы только поддерживать в ней жизнь,

чтобы она не растолстела. Главное, приучи ее делать все по дому: печь хлеб, готовить каплунов, просеивать муку, варить, стирать, стелить постели, прясть и ткать французские кошельки, вышивать по шелку, изготавливать шерстяные сукна, чтобы, когда она выйдет замуж, муж не назвал ее бездельницей» [1, с.27].

Таким образом, рассматривая эволюцию семьи в деловой среде Флоренции, можно сказать, что основной стержень отношений в семье – связь отцов и сыновей, и это обстоятельство исключало проявление теплых чувств к женам и дочерям. Тем не менее, во флорентийских семьях заботились о выживании всех детей и учитывали специфику их возраста, к которому подходили с большой ответственностью, стремясь как можно раньше заложить определенные свойства личности, но вместе с тем сократить период детства. Чувства родительской любви были свойственны деловым людям, но проявлялись они преимущественно в отношении сыновей, уже переживших опасное время младенчества и раннего детства и подающих надежды на то, чтобы стать достойными деловыми людьми и продолжателями рода. Это было следствием выделения малой, парной супружеской семьи из консортрии, в которой заметную роль играла женщина.

Список литературы:

1. Паоло да Чергальдо. Книга о добрых нравах. // Послушник, школяр, магистр, ученый – М., 1996.
2. Краснова И.А. Деловые люди Флоренции XIV – XV вв. Ч. 2. – Ставрополь – М., 1995.
3. Ануприенко И.А. Организация свадьбы и ее социальный смысл в Итальянских городских семьях XIV – XV вв. // Человек: Научный альманах. Выпуск 2. – Ставрополь, 2006.

М.А. Ильченко

Научный руководитель: к.и.н., доцент Т.С. Овчаренко

г. Ставрополь

ТЕРСКОЕ И КУБАНСКОЕ КАЗАЧЕСТВО В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Великая Отечественная война ярко отразилась в памяти современников, и ещё долго будет будоражить нас своими масштабами и длительностью. На войну поднялись все, кто мог воевать и, несмотря на то, что XX век – это век развития вооруженной техники, всё равно значительный вклад в Победу внесла кавалерия, большую часть которой представляло собой казачество, которое не взирая на изменившееся положение их статуса после установления советской власти, никуда не исчезло и в ответственный момент, когда решалась судьба его Родины, дало о себе знать.

Для полного понимания картины участия казачества Кубани и Терека в Великой Отечественной войне, следует указать меры советской власти, проводимые до начала войны (30-е годы) в отношении казаков. 20 апреля 1936 года ЦИК СССР отменил ограничения по службе казаков в Красной Армии, и казаков вновь стали призывать на службу. В кавалерийских частях Северо-Кавказского военного округа казаки стали составлять 57,7% личного состава [8; с.97].

Приказом НКО от 23 апреля 1936 года №67 некоторые кавалерийские части переименовывались в «казачьи». Для этих частей устанавливалась форма парадной одежды, подобная традиционной для Кубанского и Терского казачьих войск: черески, бешметы, папахи и так далее.

С первых дней Великой Отечественной войны участие в боевых действиях принимал 152-ой Терский казачий полк и 5-ая Ставропольская казачья кавалерийская дивизия имени Блинова М.Ф. В начале войны призваны в армию около 100 тысяч казаков из всех регионов СССР.

В июле 1941 года на территории Северного Кавказа сформировались кавалерийские казачьи сотни для содействия истребительным батальонам НКВД в борьбе с бандитизмом, охраны подходов к железнодорожным станциям и путям, линий телефонной связи. В декабре 1941 года в истребительных отрядах было около 6,5 тысяч пеших бойцов и 1, 7 тысяч всадников[2; с.70].. В период временной оккупации Северного Кавказа немецкими войсками истребительные отряды входили в партизанские отряды, действовавшие в горно-лесных массивах.

К зиме 1941 года в Северо-Кавказском военном округе было сформировано 15 кавалерийских дивизий, в большей части состоявших из казаков, прошедших военную подготовку в территориальных иррегулярных воинских частях.

Советское кубанское казачество, в свою очередь достойно, встретило суровое испытание. Это было и типичным, и неповторимым: типичным – потому, что на защиту Родины как один человек поднялся весь народ; неповторимым – по своеобразию проявления патриотизма.

Краснодарский край послал в Красную армию сотни тысяч представителей рабочих, колхозников, трудовой интеллигенции. Немало их сражалось в кавалерийских частях Белова п.А., Доватора Л.М., Плиева И.А. и других. Когда грозная опасность стала нарастать, кубанские колхозники старших непризывных возрастов вступили с единой душой, подлинно народной инициативой: создать из них конные казачьи полки. За короткий срок на средства колхозов была пошита добротная кубанская казачья форма, выкованы шашки и кавказские кинжалы. Колхозы отдали своим эскадронам лучших скакунов. Конные полки были сведены в дивизии, а позднее составили известный всей стране 4-ый гвардейский Кубанский казачий кавалерийский корпус. Кубань послала на войну и пластунскую дивизию

Не один раз фашистские захватчики на своей шкуре испытали удары советской рабоче-колхозной конной гвардии, кубанских пластунов. Один

из самых первых боёв кубанцев-добровольцев – 2 августа 1942 года под станицей Кушевской два полка 3-ой кубанской дивизии в конном строю атаковали 101-ую немецкую пехотную дивизию под названием «Зелёная роза» и два эсесовских полка. Атаку возглавили прекрасные кавалеристы командир дивизии полковник Миллеров (с 27 июня 1942 года – генерал майор) и военком дивизии полковой комиссар Шипилов. На лошадях вынеслись они далеко перед поставленными в боевой порядок полками. Так чтобы их видели все казаки, в таких случаях команда голосом не подавалась, так как её невозможно было услышать. Привстав в стременах, Миллеров обнажённой шашкой указал направление атаки. Затем его клинок описал блеснувший на солнце огненный круг. Это был сигнал. И тяжко ухнула и задрожала под копытами конской массы кубанская степь. За командиром и комиссаром, набирая скорость, полки устремились вперёд: «За нашу любимую Родину!» Встречный ветер рвал конские гривы и полы синих черкесок, крыльями поднимал трепетавшие алые башлыки...

Казачья лава, развернувшись по фронту до двух километров, пошла на противника стремительным карьером, невзирая на его сильный огонь. Молниями засверкали отточенные клинки. Над рядами конников перекатами грянуло «ура!». На полном скаку кубанцы яростно обрушились на фашистов, и началась жуткая для врага казачья сабельная рубка. В этой атаке два старых казака Грачёв Ф.М. и Камнев П.Г. скакали рядом и вдвоём зарубили двадцать пять гитлеровцев. Казак Шевченко Т.П. зарубил семнадцать и застрелил четырёх фашистов. Степь на двенадцать километров покрылась обезглавленными, расчленёнными ударами шашек, зияющими страшными ранами, растоптанными лошадьми, залитыми кровью вражескими трупами. Остатки «розы» в диком ужасе бежали. Так встретила казачья Кубань незваных гостей [7; с.467-468].

Памятники подвигам кубанцев высятся над родными степными просторами у станицы Кушевской и в венгерском городе Ньиредьхазы, освобождённом советскими войсками. Кубанские казаки были участниками Парада победы: 4-ый кавалерийский Кубанский казачий кавалерийский корпус удостоен высших наград родины – орденов Ленина, Красного знамени, Суворова, Кутузова. Многие его бойцы сложили головы в жесточайших сражениях. Много раз в его честь гремел артиллерийский салют в Москве. Многие тысячи его воинов награждены орденами и медалями, 22 из них стали Героями Советского Союза. На посту командующего 4-м Кубанским получил свою первую Золотую Звезду выдающийся полководец генерал Плиев А.И.

В период Великой Отечественной войны была предпринята последняя попытка оживить казачью войсковую сословность. Уже не под гербами в виде коронованного двуглавого орла или оседлавшего винную бочку запорожца, а под зловещим знаком свастики. гитлеровские захватчики, которым в 1942 году удалось временно оккупировать часть Северного Кав-

каза. Попытались использовать дряхлое наследие казачьего прошлого в интересах борьбы против советского союза, укрепления своего кровавого «нового порядка». Такие мысли им назойливо внушали белоэмигранты, рассчитывавшие заслужит благодарность фашистских хозяев.

Занимая летом 1942 года территории Дона, Кубани и Терека гитлеровское командование намерено проводило здесь своеобразную оккупационную политику. Её главный замысел заключался в привлечении казачества на сторону немецких войск, на развитие сотрудничества казаков с новой властью. К сожалению, материалов, проливающих свет на фактическую сторону этого процесса, немного. Тем не менее, имеющиеся в распоряжении исследователей факты, документы и комментарии очевидцев позволяют утверждать, что большая часть казачества осталась верной советской власти. Широко известны подвиги казаков 1-го кавалерийского корпуса генерала Доватора, 4-го кубанского и 5-го Донского гвардейских кавалерийских корпусов.

Западные историки в своих работах, как правило, преувеличивают степень и масштабы сотрудничества казаков с оккупантами. Так французский исследователь Ф. де Ларуа, к примеру. С оптимизмом утверждает, что «едва добравшись до районов Дона, Кубани и Терека, немецкие части стихийно пополняются вступающими в них казаками, которые с большим энтузиазмом предлагают свои услуги» [5; с.22]. По данным этого же автора в октябре 1942 года немцы даже создали на Кубани полуавтономный казачий округ с населением около 160 тысяч человек [5; с.22]..

Итак, в годы Великой Отечественной войны в очередной раз в своей истории казачества Юга России оказалось разделённым, пусть даже далеко не в равных пропорциях, на два враждующих лагеря. Из всех категорий и слоёв населения немецкие оккупанты видели в донцах, кубанцах и терцах своих союзников на Северном Кавказе.

Действительно часть казаков, затаившая обиду на советскую власть за гонения на казачество в 20-30-е годы. Пошла на сотрудничество с оккупантами. Это было следствием ошибочной сталинской политики по отношению к казакам. Хотя численность этой категории коллаборационистов из казачьей среды, к разочарованию захватчиков, оказалась незначительной.

В то же время следует признать, что определённая непоследовательность в действиях гитлеровского руководства по отношению к казачеству, его нежелание дать приемлемые для казаков автономные права также отрицательно сказывалась на желании казаков идти на сотрудничество с оккупационной немецкой властью.

Главной же причиной отказа большей части казачества пойти на службу к фашистам, было чувство патриотизма и готовность защищать свою Родину, даже, несмотря на то, что она с ними ранее обходилась слишком сурово. Так Васильева Н.П.(жительница Майкопа, во время оккупации находилась в составе Майкопского партизанского отряда №1 «Народные мстители») в своих воспоминаниях рассказывает: «...Уже

много прошло времени, но воспоминания очень свежи. Кажется, это совсем недавно было, когда началась война... Очень хорошо помню начало войны. Я уже работала секретарём станицы (Кужорской) и проводила мобилизацию, потому что нашего председателя, начальника военного стола взяли на фронт. Сколько было молодёжи, сколько девочек шестнадцати-семнадцати лет приходили, просили записать их добровольно. Такой патриотизм был. Их не брали, но через год они всё равно попали на фронт» [5; с.214].

Разумеется, не всех казаков- членов сословия можно отождествлять с членами зарубежных экстремистских объединений. В трудящихся бедняцких и середняцких слоях качества всегда сохранялись здоровые народные силы. Их прочную первооснову составлял крестьянский образ жизни, постоянная включённость станичников в земледельческий труд. Но верно и другое: в казачьем сословии впервые в эпоху империализма материализовалось стремление буржуазно-помещичьей реакции создать в масштабах большой страны крупную. Устойчивую организацию для защиты строя. С разгромом немецко-фашистской военной машины была похоронена и последняя попытка возродить казачью сословность.

Борьба с фашистами шла не только на фронте, но и в тылу: сопротивлялись как взрослые, так и дети. Так в станице Галюгаевской жил казачий отпрыск Иван Блаженко. «Как-то поздним вечером пробрался Ваня к самой реке и наткнулся здесь на Егора Фёдоровича Сухорукова, их соседа, ушедшего с отступающими на ту сторону Терека. С ним было два наших бойца-разведчика. Обрадовался Ваня встрече, всё рассказал о немцах: сколько их, какая техника, где расположены посты.

– Спасибо, сынок, – на прощанье сказали разведчики. – Через неделю на этом же месте встретимся.

...Только в условленный срок вновь пришёл Ваня Блаженко на то самое место. И вновь из мрака вышли наши бойцы. И опять рассказал бойцам юный патриот обо всём, что удалось увидеть и услышать. На этот раз дали ему бойцы пачку листовок, специально отпечатанных в Кизляре для населения, временно оказавшегося на оккупированной гитлеровцами территории» [1; с.7].

Казаки, оставшиеся в тылу, обеспечивали поставки продовольствия, боеприпасов, техники в действующую армию, а после Победы активно участвовали в восстановлении народного хозяйства.

Интересны в этом отношении воспоминания очевидцев, переживших оккупацию Кубани 1942-1943 годов. Так в воспоминаниях Есипенко Л.В. (жительница посёлка Краснооктябрьского Майкопского района, в период оккупации с матерью проживала в Табак-совхозе Тульского (сейчас – Майкопского района)) рассказывает о тяжёлом материальном положении своей семьи: «Стояли у нас солдаты из дивизии «Эдельвейс»- молодые мальчишки, лет по восемнадцать. Бегали за моей подружкой Зоей, казавшейся старше своих лет, смуглой и темноволосой.

Я же была очень маленькая и худенькая, потому что мы много работали и мало ели, и на вид мне давали всего десять лет...»[4; с.207]. Аналогичные высказывания нам даёт Емныль М.Г. (жительница г. Майкопа, в период оккупации Кубани проживала с матерью и старшей сестрой в ауле Шенджий Адыгейской автономной области Краснодарского края) в своих воспоминаниях: «...Отца во время войны взяли в армию, и он не вернулся, мать до оккупации работала в колхозе дояркой. Перед оккупацией мы неделю в лесу жили, а потом немцы Краснодар заняли, родственники нас пришли и забрали. Вот так начинаются в моей памяти события оккупации.

Вернулись домой, а дома у нас уже ничего нет. Один дом, крыша и пустые кровати. А через три-четыре дня появились немцы...

Вообще плохо было во время оккупации. Зимой оккупанты ничего не забирали, – нечего было брать. А летом брали всё подряд. Если понравится, и одежду возьмёт. Много молодёжи, особенно девушек, силой вывозили немцы. Убивали. Нас чуть не убили. И дома жгли. Война есть война. Они были злые, враги не любили нас, обижали. Били нас. Но и мы их не любили. Мама несколько раз дралась с немцами, не хотела идти на работу. «Пусть меня убивают» – говорит. Не боялась их совсем. Один раз немец начал бить маму, а собака напала на него. И он застрелил собаку» [4; с.209-212].

Как ограниченная часть советского народа, казаки перенесли все тяготы самых первых строителей нового общества. Высшим «моментом истины» в оценке их социального поведения стала Великая Отечественная война. В её труднейший период казачество не променяло колхозную долю на щедрые обещания фашистских «благотетелей». Английский историк Верт А. одним из первых зарубежных автором признал: «...подавляющее большинство казаков Дона, Кубани и Терека не сотрудничали с немцами, и ... многие казаки оказывали им пассивное, а иногда и активное сопротивление» [3; с.417-418]. Кубанцы и терцы беззаветно защищали родную землю и существующую власть.

Список литературы:

1. Беликов Г. Дети войны// Ставропольские губернские ведомости. - 1998 – №131, 20 февраля.
2. Бондарев В.П., Масалов А.Г. Терское казачье войско из века в век. 1577-2003. – Владикавказ-Ставрополь, 2000.
3. Верт А. Россия в войне 1941-1945. –М., 1967.
4. Войны и судьбы. Вторая Мировая без ретуши. Сборник №5. – Невинномысск, 2005.
5. Де Ларуа Франсуа. Казаки на службе рейха// 1939-1945г. Журнал. 1997. – Апрель. №130.
6. Иванов Г.П. Боевая доблесть кубанцев. – Краснодар, 1961.
7. Куценко И.Я. Кубанское казачество. – Краснодар, 1993.

8. Масалов А.Г. Российское казачество в начале XXI века. – Ставрополь, 2008.

И.М. Карнович
Научный руководитель: к.и.н. А.С. Нестеров
г. Ставрополь

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ В ТРУДАХ СОВРЕМЕННЫХ ИСТОРИКОВ

Шестьдесят пять десятилетий отделяет нас от славных и трагических событий, вошедших в историю под названием Великая Отечественная война. Эта война не имела аналога в мировой истории. Ценой неимоверных усилий и потерь наш народ выдержал выпавшее на его долю тяжелое испытание, сумев разгромить мощного врага и одержать выдающуюся победу.

Огромное значение народного подвига порождает постоянный интерес к истории Великой Отечественной войны. О ней многое сказано и написано, героизм наших соотечественников запечатлен в кинофильмах и на живописных полотнах. Многие факты, события и проблемы истории войны освещены, исследованы и раскрыты. Однако анализ опубликованных в нашей стране литературы о Великой Отечественной войне свидетельствует, что она наряду со значительными достижениями во всех областях не лишена и элементов тенденциозности, проявляемой, прежде всего в подчинении истории политике.

Вплоть до распада СССР историография Великой Отечественной войны фактически являлась отраслью партийной пропаганды. После распада СССР история войны продолжает писаться все же по политическим меркам. Казалось бы, в связи с отменой цензуры, доступностью новых массивов архивных документов, широкой возможностью открытого диалога с западными коллегами и использованием результатов их исследований созданы более благоприятные условия для многопланового и объективного научного изучения проблем истории Великой Отечественной войны. Однако стремления, эмоции, внутренняя неудовлетворенность и даже просто невежество преобладают порой над строго научной позицией.

Большое внимание историки в последние годы стали уделять освещению предвоенного периода и, в частности, советско-германским отношениям. Появились интересные работы по этой сложной и актуальной проблеме. В них в результате всестороннего подхода даются основательные объективные, оценочные положения и выводы, но в то же время в публикациях бытуют резко отрицательные суждения о политике руководства СССР по отношению к Германии в предвоенные годы.

При оценке советско-германского договора о ненападении, подписанного в августе 1939 г., и связанных с ним других соглашений, нередко

смешиваются две проблемы: что этот договор дал СССР с точки зрения выигрыша времени, стратегического пространства и насколько эффективно эти потенциальные возможности были реализованы на практике.

«Сталин, – утверждает Н.Г. Павленко, – сорвал возможность заключения союзного договора с западными державами перед войной» [4, с. 193]. М.И. Семиряга отмечает, что «сталинский режим в политическом, да и в моральном плане был больше подготовлен к сговору именно с Гитлером» [5, с. 7]. Но тогда возникает вопрос: как же оценивать Мюнхенское соглашение и как оценивать тот факт, что Англия и Франция раньше СССР заключили с Германией договоры о ненападении? М.И. Семиряга очень деликатно отмечает, что «англо-французские партнеры не проявляли активной и должной заинтересованности в заключении военного соглашения с Советским Союзом» [5, с. 10].

У советского руководства было серьезное и вполне оправданное опасение того, что Англия и Франция совместно с Германией образуют антисоветский фронт. Мнения на этот счет у исследователей различаются. М.И. Семиряга считает, «что в центре европейской и в конечном счете мировой политики в то время все же стояли не противоречия между капитализмом и социализмом, а империалистические противоречия между англо-французским блоком и Германией. Острота и непримиримость этих противоречий сделали маловероятной возможность создания единого антисоветского фронта» [5, с. 10].

Другого мнения придерживаются А.Н. Мерцалов и Л.А. Мерцалова: «Среди актуальных проблем – была ли опасность возникновения на мюнхенской основе единого антисоветского империалистического блока четырех держав, участниц соглашения. Для некоторых из советских историков этой проблемы не существует. На наш взгляд эта проблема вообще не нужна» [2, с. 49].

В советской историографии причины тяжелых поражений Красной Армии в начале войны в основном сводились к объективным факторам: превосходству Германии в военно-экономическом отношении над СССР, вероломству гитлеровского руководства и т. д. Причины субъективного характера, связанные с ошибками и просчетами советского руководства, отодвигались в тень, рассматривались упрощенно. Сегодня же произошла перестройка взглядов: объективные факты отодвинуты, и трагедия 41-го, в основном, объясняется ошибками руководства, просчетами Сталина. Таким образом, снова возобладал односторонний подход в оценке трудной, сложнейшей проблемы. «На мой взгляд, – пишет А.Н. Мерцалов, – не было объективных причин наших неудач, были преступные просчеты Сталина, его политического и военного окружения» [3, с. 195].

Разумеется, об ошибках и просчетах надо говорить. Но при этом надо учитывать, что для исторической науки проблема ошибок, просчетов тех или иных руководителей всегда была непременной. «Не является секре-

том, – пишет В.М. Кулиш, – что все войны полны ошибочных решений и действий сторон» [1, с. 28].

Поражение Красной Армии в начале войны было связано, по мнению современных историков с тем, что западные приграничные округа оказались неготовыми к отражению вражеского нападения.

За последние годы усилился поток изданий, посвященных важным проблемам, таким как «сталинизм и война», «Сталин в годы войны». Следует отметить, что существует и, наверное, будет существовать широчайший разброс мнений о роли Сталина в Великой Отечественной войне, как в современной отечественной, так и в мировой литературе. Если одни предлагают увековечить его имя «в граните, бронзе, даже в золоте», то другие считают, что изображение Сталина нужно убрать с медали.

Как всегда, крайности далеки от истины, хотя, наверное, и они способствуют ее поиску. Сталин – личность сложная, противоречивая, неординарная. Значит и изучение личности Сталина, эпохи, связанной с его именем, предполагает многомерные подходы, всесторонний анализ и обязательное следование принципу историзма. Необходимо понимать и освещать атмосферу тех лет, видеть уровень общественного сознания и особенности психологии советских людей 40-х гг., а не подгонять их действия под современные оценки.

О патриотизме, массовом героизме и энтузиазме советских людей в годы Великой Отечественной войны написано множество книг – документальных и художественных, поставлены сотни кинофильмов и театральные спектаклей. Многих героев знают всюду. Их имена носят улицы, школы, поселки. В то же время делаются попытки противостоять подвиги «одиноким» и коллективный героизм, подвигу народа. Так, Г. Куманев и некоторые другие историки в течение десятилетий выясняют число таких героев, как А. Матросов, не понимая, что в боевых действиях этого рода участвовали миллионы.

Таким образом, в современной историографии наблюдается тенденция, связанная с негативным отношением к историческим трудам предшествующих периодов.

В нынешней ситуации перед историками стоит задача не только фундаментальной разработки проблем минувшей войны, но и их популяризация, чтобы позитивно влиять на процесс формирования общественно-исторического сознания. Современная историческая литература о Великой Отечественной войне делает акцент на достоверности, на попытку заполнить «белые пятна» истории Великой Победы.

Список литературы:

1. Кулиш В.М. О некоторых актуальных проблемах историографии Великой Отечественной войны. – М., 1991.
2. Мерцалов А.Н., Мерцалова Л.А. “Непредсказуемое прошлое” или преднамеренная ложь? // Свободная мысль. – 1993. – № 6.

3. Мерцалов А.Н., Мерцалова Л.А. Сталинизм и война. М., 1994.
4. Павленко Н. Г. Размышления о судьбе полководства. – М, 1989.
5. Семиряга М.И.Сговор двух диктаторов // Вопросы истории . – 1993. №1.

О. Ковальчук

Научный руководитель: к.и.н., ст. преподаватель П.Г. Немайкалов
г. Ставрополь

ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ДОЛЖНОСТЕЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ РФ

Государственные должности государственной службы подразделяются по специализациям, предусматривающим наличие у государственного служащего для исполнения обязанностей по государственной должности государственной службы одной специализации соответствующего профессионального образования. Специализация государственных должностей государственной службы устанавливается в зависимости от функциональных особенностей государственных должностей государственной службы и особенностей предмета ведения соответствующих государственных органов. В квалификационные требования к служащим, замещающим государственные должности государственной службы, включаются требования к: уровню профессионального образования с учетом группы и специализации государственных должностей государственной службы; стажу и опыту работы по специальности: уровню знаний Конституции Российской Федерации, федеральных законов, конституций, уставов и законов субъектов Российской Федерации применительно к исполнению соответствующих должностных обязанностей. Гражданам, претендующим на государственную должность государственной службы, необходимо иметь: 1) для высших и главных государственных должностей государственной службы – высшее профессиональное образование по специализации государственных должностей государственной службы или образование, считающееся равноценным, с дополнительным высшим профессиональным образованием по специализации государственных должностей государственной службы; 2) для ведущих и старших государственных должностей государственной службы – высшее профессиональное образование по специальности «государственное управление» либо по специализации государственных должностей государственной службы или образование, считающееся равноценным; 3) для младших государственных должностей государственной службы – среднее профессиональное образование по специализации государственных должностей государственной службы или образование, считающееся равноценным.

Решение о признании образования равноценным принимается федеральным органом по вопросам государственной службы. Другие требования к государственным должностям государственной службы могут устанавливаться федеральными законами и законами субъектов Российской Федерации, а также нормативными актами государственных органов – в отношении государственных служащих этих государственных органов.

По результатам государственного квалификационного экзамена или аттестации государственным служащим присваиваются квалификационные разряды.

Государственные должности государственной службы подразделяются на следующие группы: высшие государственные должности государственной службы (5-я группа); главные государственные должности государственной службы (4-я группа); ведущие государственные должности государственной службы (3-я группа); старшие государственные должности государственной службы (2-я группа); младшие государственные должности государственной службы (1-я группа).

Квалификационные разряды государственных служащих указывают на соответствие уровня профессиональной подготовки государственных служащих квалификационным требованиям, предъявляемым к государственным должностям государственной службы соответствующих групп. Порядок проведения квалификационных экзаменов, присвоения квалификационных разрядов и сохранения их при переводе на иные государственные должности государственной службы, аттестации государственных служащих устанавливается федеральным законом. Государственный квалификационный экзамен может быть проведен по инициативе государственного служащего для присвоения ему по результатам указанного экзамена очередного квалификационного разряда без последующего перевода на другую государственную должность государственной службы. Государственным служащим могут быть присвоены следующие квалификационные разряды: действительный государственный советник Российской Федерации первого, второго и третьего класса – государственным служащим, замещающим высшие государственные должности государственной службы; государственный советник Российской Федерации первого, второго и третьего класса – государственным служащим, замещающим главные государственные должности государственной службы; советник Российской Федерации первого, второго и третьего класса – государственным служащим, замещающим ведущие государственные должности государственной службы; советник государственной службы первого, второго и третьего класса – государственным служащим, замещающим старшие государственные должности государственной службы; референт государственной службы первого, второго и третьего класса – государственным служащим, замещающим младшие

государственные должности государственной службы. Присвоение квалификационных разрядов действительных государственных советников Российской Федерации, государственных советников Российской Федерации производится Президентом Российской Федерации. Для отдельных видов государственной службы вводятся другие виды квалификационных разрядов, воинские звания, дипломатические ранги.

Государственных служащих можно поделить на должностных лиц и не должностных лиц. Должностные лица могут быть руководителями или представителями власти. Руководители наделяются линейной властью по отношению к подчинённым. Представители власти – служащие имеющие властные полномочия публичного характера, также и распорядительную власть в отношении не подчинённых им лиц и организаций. Представители власти имеют функциональную власть за рамками государственных органов над гражданами и организациями. Не должностные лица различаются на два вида служащих: функциональные работники (не осуществляющие управленческие функции) и вспомогательный персонал.

Список литературы:

1. Алёхин А.П., Кармолицкий А.А., Козлов Ю.М. Административное право Российской Федерации. М., 2008.
2. Бахрах Д.Н. Административное право. М., 2006.

Источники

1. Комментарий к Конституции Российской Федерации. М., 1996.
2. Федеральный закон об основах государственной службы Российской Федерации от 31 июля 1995 года. Ст. 6, 7.

О. Ковальчук

Научный руководитель: к.и.н., ст. преподаватель П.Г. Немашкалов
г. Ставрополь

ЧЕРТЫ И ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФАШИСТСКОГО ТОТАЛИТАРНОГО ГОСУДАРСТВА

Прежде всего, давайте ответим на вопрос что такое фашизм. «Фашизм (от итальянского *fascio* – пучок, связка, объединение) – это идеология и практика, утверждающие превосходство и исключительность определенной нации или расы, отрицание демократии, установление культа вождя; применение насилия и террора для подавления политических противников и любых форм инакомыслия; оправдание войны как средства решения межгосударственных проблем» [2; 18]. И. Мазуров обращает внимание на то, что еще с довоенного периода для обозначения фашистского режима в Италии стал употребляться термин «тоталита-

ризм» [5; 39-40]. «В 1952 году в США была проведена конференция, где был сделан вывод, что тоталитарным можно назвать закрытое общество, в котором все – от воспитания детей до выпуска продукции – контролируется из единого государственного центра». Однако понятия «тоталитаризм» и «фашизм» не тождественны. «Фашизм есть правая форма тоталитарного режима, которая характеризуется национальным ценностным критерием организации общества» [5; 39].

«Фашизм – идейно-политическое течение, возникшее в 1919 г. в Италии и Германии и выражавшее интересы наиболее реакционных и агрессивных слоев как крупной, так и средней и мелкой буржуазии. Идеология фашизма включает идеи расового неравенства и превосходства одной расы над другой, “классовой гармонии” (теории “народного сообщества” и “корпоративности”), вождизма (“фюрерства”), всевластия геополитики (борьба за жизненное пространство). Для фашизма характерны авторитарный политический режим, применение крайних форм и средств подавления, демократических прав и свобод, широкое использование государственно-монополистических методов регулирования экономики, всеохватывающий контроль над общественной и личной жизнью, опора на националистические идеи и социально-демагогические установки. Внешняя политика фашизма – политика империалистических завоеваний» [5; 511].

Б. Бессонов обращает наше внимание на то, что уже в первой партийной программе итальянских фашистов (1921) особое место было отведено государству. Рассмотрим её подробнее. «Партия рассматривает государство не как простую сумму индивидов, живущих в определенное время и на определенной территории, а как организм, содержащий в себе бесконечные ряды прошлых, живущих и будущих поколений, для которых отдельные индивиды представляются лишь переходящими моментами. Из этой концепции партия выводит категорический императив: индивиды и классы должны подчинять свои интересы высшим интересам национального организма» [6; 111].

Давайте охарактеризуем это государство. Проще всего дать характеристику через признаки явления, чем мы сейчас и займёмся.

К первому признаку тоталитарного фашистского государства следует отнести абсолютную концентрацию власти, реализуемую через механизмы государства и представляющую этатизм, возведенный в высшую степень. Такая концентрация власти с точки зрения формы правления непременно представляет собой автократию, для которой характерны:

а) соединение законодательной и исполнительной власти в одном лице при фактическом отсутствии независимой судебной власти;

б) принцип «вождизма» (причем вождь харизматического типа).

Ко второму десятилетию XX века республика с ее демократическими институтами еще не стала привычной формой государственного ус-

тройства в большинстве промышленно развитых и развивающихся стран. Отдельные государства еще сохраняли монархию, а иные совсем недавно установили республиканский строй. Этим, по-видимому, и объяснялась тоска уставших от революционных потрясений и войны народов по подобной монарху политической фигуре как объединительном начале нации. И если в фашистской Германии фюрер смог заместить ушедшего императора Вильгельма II в душах немецких граждан, что придавало устойчивость гитлеровскому режиму, то в Италии Б. Муссолини этого сделать не сумел. Причиной тому было, надо полагать, существование в Италии всеми признанного монарха, хотя и не игравшего большой роли в итальянском обществе [8; 23-24]. Кроме того, О.Ю. Пленков справедливо указывает на роль католической церкви и её центра – Ватикана [6; 11]. В католической Испании Ф. Франко через фалангу пытался возвыситься в общественном сознании испанцев до уровня, свергнутого короля; однако это ему удавалось плохо. Поэтому каудильо вновь и вновь обращался к королю, пытаясь фактически восстановить монархию в приемлемой для Франко форме.

В сущности, тоталитаризм и монархия – взаимозаменяющие системы, для которых «вождизм» не является чем-то, пришедшим извне. Он возникает из низкого уровня развития демократического сознания и потребности людей в вожде как символе нации, особенно в период национальной нестабильности. В качестве примера “вождизма” можно привести принцип “фюрерства” в фашистской Германии. Фюрер стоит во главе государства и выражает его волю: сила государства исходит от фюрера. Верховный фюрер наделяет всех других фюреров определенными полномочиями в строго иерархическом порядке. Каждый из фюреров безоговорочно подчиняется своему непосредственному начальнику, но при этом, по сути, имеет неограниченную власть над своими подчиненными [1; 151]. Авторитет вождя, таким образом, зиждется не на осознанном доверии, и связь вождя с массами носит скорее мистический, личностный характер и особенно подробно на этом останавливается А. Галкин: «...выдвигается идея о мессианской роли вождя, отмеченного печатью избранности. Фюрера покрывает ореол полной непогрешимости...» [2; 346]. «Фюрер нации стоит выше критики любого немца на вечные времена... Никто не имеет права задаваться вопросом: прав ли фюрер, верно ли то, что он говорит. Ибо, повторяю еще раз, то, что он говорит, всегда верно» [2; 347], – это слова Лея, лидера профсоюзов в фашистской Германии. Реализацию данных идеологических позиций легко подтверждает один известный факт: в апреле 1942 года Рейхстаг объявил Гитлера над законом и «провозгласил его неограниченным владыкой над жизнью миллионов немцев» [1; 151].

Второй признак – однопартийная политическая система, не допускающая никаких иных политических организаций. «Государство – это

партия. Партия – это вождь плюс элита. ...правление государством должно осуществляться через элиту для народа» [8; 84]. Такая политическая система тесно связана с двумя моментами. Во-первых, идеальной основой однопартийной политической системы обязательно становится монистическая (т.е. единая, господствующая, не допускающая плюрализма, идеология, исходящая значительно от правящей партии и не терпящая никакой оппозиции или критики). Основным методом монистической идеологии является массовая пропаганда, базирующаяся на социальной, расовой, националистической или религиозной демагогии. При этом, используя монополию на информацию, идеологический аппарат через пропаганду формирует мифы, которые внедряются в общественное сознание и становятся второй реальностью для людей. Подчиняя себя мифам, они начинают жить в ирреальном мире, наполненном иными, отличными от общечеловеческих, ценностями. Б. Бессонов указывает на то, что «...фашистам не нужна была доктрина, рациональная и научная. Им нужна была идея, имеющая черты страсти, зовущая к действию. Именно отсюда идет апелляция к мистике, к мифу...» [1, 121].

Список литературы:

1. Бессонов Б.Н. Фашизм: Идеология и практика. М., 1985.
2. Галкин А. Германский фашизм. М., 1967.
3. Ирхин Ю.В., Политология. М., 2002.
4. Лопухов Б.Р. История фашистского режима в Италии. М., 1977.
5. Мазуров И. Фашизм как форма тоталитаризма//Общественные науки и современность. М., 1993. №5.
6. Пленков О.Ю. Феномен фашизма: некоторые аспекты интерпретации. М., 1999.
7. Тоталитаризм в Европе XX века. Из истории идеологий, движений, режимов и их преодоления. М., 1996.
8. Устрялов Н.В. Итальянский фашизм. М., 1999.
9. Шленар А. Германия. М., 1997.

С.Г. Ковтуненко

**Научный руководитель: д. юр. н., профессор Е.Г. Пономарев
г. Ставрополь**

**СУДОПРОИЗВОДСТВО В ОТНОШЕНИИ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ**

Актуальность данной темы обусловлена, с одной стороны, существенной ролью, занимаемой подростковой преступностью в общей структуре преступности, с другой – необходимостью коренного пересмотра концептуальных подходов к профилактике противоправных явлений среди несовершеннолетних, системы предварительного следствия и доз-

нения по уголовным делам о преступлениях несовершеннолетних и, соответственно, методов и возможных вариантов наказания малолетних нарушителей закона.

В течение времени становления отечественного законодательства вопросом защиты интересов детей практически не отводилось места. Одним из механизмов, направленных на создание действенных механизмов защиты прав детей, является ювенальная юстиция, т.е. специальная система правосудия для несовершеннолетних. Главная задача ювенальной юстиции – защита прав детей, а не простое рассмотрение дел о правонарушениях несовершеннолетних.

Россия в средние века не имела законодательного регулирования уголовной ответственности несовершеннолетних, но на практике к ним применялись более мягкие наказания, что часто было выражено в снисходительном отношении со стороны судей, которые при назначении наказания смягчали наказание, учитывая молодость и «неразумность» преступника.

Становление и развитие уголовного судопроизводства по делам несовершеннолетних в разных странах и в разные периоды истории происходило неодинаково. В России до XVII века не было гарантий защиты прав данной категории лиц.

В уголовном праве Русского государства середины XVII века определялся статус малолетнего (до 7 лет), но не определялись возрастные границы понятия «несовершеннолетний». Единственной гарантией защиты прав малолетних являлась ст.79 Сысского приказа 1666г., в которой запрещалось применение смертной казни к лицам, совершившим убийство в возрасте до 7 лет, что касается несовершеннолетних (старше 7 лет), то ни о каких гарантиях защиты их прав в законодательстве Русского государства данного периода речи не ведется [1;8].

В начале XVIII века одной из гарантий защиты прав несовершеннолетних являлся запрет пыток в их отношении (ч.10 гл.6 «Краткого изображения процессов и судебных тяжб» 1715 года) [6; 304-322], но возрастные границы не указывались.

Впервые об особом статусе малолетних и несовершеннолетних по вопросу применения наказания говорится в ст. 143-150 Уложения о наказаниях уголовных и исправительных 1845г. [6; 324-362]. В данном документе гарантируется смягчение наказания несовершеннолетним либо освобождение от наказания несовершеннолетних в зависимости от возраста и от тяжести совершенного преступления.

Гуманизация уголовного права началась в России в восемнадцатом веке, что соответствовало европейским тенденциям, и она не могла не затронуть вопросы рассмотрения совершения преступлений несовершеннолетними. В 1742г. Сенат вместе с президентами коллегий указал, что малолетство, как для мужского, так и для женского пола нужно считать до 17 лет и что таковых нельзя подвергать тем же наказаниям, как и взрослых [7; 25-36]. Малолетние не могли подвергаться ни смертной казни,

ни пытке, ни кнуту; для них эти наказания заменялись сечением плетьюми и отдачей в монастырь на исправление для употребления их там на всякие тяжелые монастырские работы, чтобы они никогда праздны не были, а по освобождению из монастырей повелевалось их отсылать в те места, откуда кто прислан, а из этих мест отсылать их в прежние жилища.

В Указе Екатерины 26 июня 1765г., по которому установлена полная невменяемость до 10 лет, а от 10-17 лет допускалось смягчение наказания, причем обвиняемых в преступлениях, влекущих смертную казнь или кнут, ведено представлять в Сенат, где с ними поступали по своему усмотрению и по мере их вины; при смягчении ответственности за прочие преступления различались малолетние от 10-15 и от 15-17 лет. Малолетних до 10 лет признавали абсолютно невменяемыми и отдавали виновных без придания суду и без наказания на исправления родителям, родственникам или опекунам.

В это же время появились первые черты ювенальных судов, это были так называемые Совестные Суды, учрежденные в 1775г. Екатериной II, которым были переданы все дела о малолетних преступниках. Эти суды должны были рассматривать дела не только на основании законов, но и на основании естественной справедливости. Екатерина II предписала рассматривать дела, исходя из принципов человеколюбия, почтения к особе ближнего, отвращения от угнетения и притеснения.

Уложение 1845г. отступило от предыдущей системы, приняв предельным возрастом 7 лет, но так как по п. 1 ст. 173 (по изданию 1885г.) дети от 7-10 лет не подвергались определенному в законах наказанию, а отдавались родителям или благонадежным родственникам для домашнего исправления, то на этом основании в действительности предельным сроком периода детства являлось истечение 10 лет [5; 89].

Период отрочества (от 10 до 17 лет) – замена для них наказания наступает только в случае признания их обладающими вменяемостью, а в противном случае применяется общее правило об уголовной безответственности за невменяемостью. Но отроческий возраст, даже по отношению к детям, признанным обладающими вменяемостью и учинившим тяжкие злодеяния, требует не только смягчения, но и замены обыкновенных карательных мер. Они не подлежали наказанию кнутом и публичному наказанию плетьюми, а малолетние от 10-14 лет – и каторжным работам.

Рядом с отрочеством Уложение 1845г. ставило юность от 17-21 года, которая признавалась только причиной уменьшения ответственности. При этом закон различал случаи присуждения их к наказаниям уголовным и наказаниям исправительным. Из уголовных наказаний к несовершеннолетним смертная казнь и ссылка на поселение применялись без изменений, бессрочная каторга заменялась срочной, а сроки каторги уменьшались на 1/3. По отношению к наказаниям исправительным Уложением 1845 г. заменяло ссылку на житье или отдачу в арестантские отделения или рабочий дом отдачей в военную службу, а низкие наказания применялись без замены, но со смягчением на одну или две степени. С другой

стороны, Уложение 1845 г. знало одно условие, при котором молодость теряло всякое значение, а именно по ст. 146 (издание 1885г.) малолетние несовершеннолетние в случае совершения ими нового преступного деяния наказывались как совершеннолетние [8; 174-179].

Во второй половине XIX в. усиленно развиваются правовые основы так называемой превентивной, то есть предупредительной политики. Активная деятельность государственных органов во многом обусловила решение таких важнейших вопросов, как организация обучения и воспитания подростков, а также создание специальных учреждений для детей-правонарушителей и детей-арестантов.

В Уставе уголовного судопроизводства 1864 года в ст. 861 говорилось: «За несовершеннолетних апелляционные отзывы против неокончательного приговора по всем предметам дела, до него относящимся, и по поводу всякой неправильности в производстве дела или в постановлении приговора могут быть подаваемы их родителями, опекунами или теми, у кого они находятся на воспитании» [9; 120-252]. Значительные особенности в производстве дел о несовершеннолетних ввел закон от 2 июня 1897 года [10;504]. Согласно данному закону особенности в производстве дел о несовершеннолетних различались в зависимости от того, подлежало дело ведомству общих или местных судов.

Система ювенального правосудия зарождалась в начале XX в. в целом на фоне активизации социальной политики. В России данный институт возник в 1910 г. в Санкт-Петербурге. К 1914г. в России действующих или готовящихся к открытию судов было около 10 [3; 78]. С введением таких судов нашла свое воплощение идея об отделении несовершеннолетних от взрослых преступников на ранних стадиях уголовного процесса. Для детей, находившихся под следствием в Москве, Киеве, Харькове, Екатеринбурге, создавались специальные приюты. Кроме того, при детских судах или с их участием создавались специальные структуры, которые занимались организацией попечительства над такими детьми, восстанавливая утраченные родственные связи, определяя детей на работу или учебу [4;14].

В России функции судьи по делам несовершеннолетних осуществлял специальный мировой судья. К его компетенции относились дела о преступлениях несовершеннолетних, а также взрослых подстрекателей подростков.

Суд по делам о несовершеннолетних в дореволюционной России осуществлял судебный надзор за работой детских учреждений, принимающих на себя заботу о малолетних преступниках. Профессиональная подготовка судьи по делам о несовершеннолетних предполагала знание им детской психологии. Поэтому при выборе судей предпочтение отдавали врачам и педагогам. Как отмечает Э.Б. Мельникова, «российский суд для несовершеннолетних времен 1910 – 1918 гг. отличали и признаки, относящиеся к уголовному процессу: широкая предметная подсудность, включающая и преступления, и мелкие правонарушения; закрытый характер судебного разбирательства; отсутствие формальной

судебной процедуры; упрощенное судопроизводство, сводившееся в основном к беседе судьи с подростком в присутствии его попечителя; отсутствие формального обвинительного акта; в основном применение попечительского надзора в качестве меры воздействия (по данным статистики этих судов, примерно в 70% случаев)” [4; 14].

В целом создание особых судов способствовало устранению жестокости обычного разбирательства уголовных дел с постановкой на первый план воспитательных целей, восполняло недостатки надзора и попечения о ребенке и ослабляло угрожающую ему опасность разрушения семейных уз, ослабления чувства ответственности.

В последние годы, в связи с кризисной социально-экономической обстановкой в нашей стране, уровень морали и культуры, к сожалению, неминуемо падает, и отрицательнее всего это сказывается на молодом поколении. У подавляющего большинства детей Российской Федерации уровень правовой культуры крайне низок. Это приводит к большому количеству правонарушений, совершаемых детьми, причем количество тяжких преступлений динамически растет. Существующий принцип гласит, что незнание закона не освобождает от ответственности, а большинство правонарушений совершается детьми и подростками именно по незнанию закона. Дети не задумываются о последующей ответственности, так как ничего о ней не знают. Другой стороной проблемы является и то, что дети не знают своих прав и, тем более, не знают как их нужно защищать. Это приводит к тому, что они защищают их любыми известными способами, кроме правовых. Перед обществом, его взрослой частью, встает объективная задача заняться формированием правосознания у детей с малых лет. Для решения этой проблемы должна быть создана система государственной поддержки и профилактики, которая разъясняла бы на доступном уровне ребенку его права и обязанности.

Список литературы:

1. Гуревич С.А. Указ. соч. – М., 1967.
2. Беляева Л.И. Ювенальная юстиция: история и современность // Преподавание ювенального права и ювенальной юстиции в российских вузах: Материалы семинара 25 – 28 апреля 2000г. в РУДН. М., 2000.
3. Люблинский П.И. Борьба с преступностью в детском и юношеском возрасте: Социально-правовые очерки. М., 1923.
4. Мельникова Э.Б. Будет ли в России ювенальная юстиция? Научно-практический комментарий // Российская юстиция. 1998. N 11.
5. Н.С. Таганцев « Русское уголовное право. Лекции. Часть общая» М., 1994.
6. Отечественное законодательство XI – XIX веков. Часть I. XI – XIX века / Под. ред. О.И. Чистякова. – М., 1999.
7. Российское законодательство X-XX веков. Том 5. Законодательство периода абсолютизма. М., 1988.

8. Российское законодательство X-XX веков. Том 6. Законодательство первой половины XIX века М., 1988.

9. Российское законодательство X – XX веков в 9-ти томах /Под ред. О.И. Чистякова. Том 8: Судебная реформа. – М., 1991.

10. Фойницкий И.Я. Курс уголовного судопроизводства. Том 2. – СПб, 1996.

С.Г. Ковтуненко

Научный руководитель: к. ист. н., доцент Т. С. Овчаренко

г. Ставрополь

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Никогда в истории советской школы вся её учебно-воспитательная работа не была так идейно-патриотически насыщена, как в годы Великой Отечественной войны. Воспитание патриотов, умеющих воплощать свои чувства в патриотических делах, убежденных в том, что овладение знаниями повышает экономическую и оборонную мощь страны, стояло в центре внимания каждого советского учителя. Патриотическая направленность во всей воспитательной работе школы находила свое широкое выражение и в детском творчестве – изложениях, сочинениях, письмах на фронт, личных и коллективных дневниках, стихотворениях, в рисовании и лепке, в различных видах художественной самодеятельности. Работы подобного рода, посвященные, как правило, Великой Отечественной войне и ее героям, имели большое воспитательное значение. Они позволяли учащимся выразить свои идеалы, свое отношение к важнейшим вопросам современной им действительности, они наиболее полно и свободно отражали духовный мир советских детей и подростков [9, с. 162].

Условия военного времени продиктовали школе задачи, имевшие большое государственное значение. Это, во-первых, усиление идейно-политического, патриотического воспитания учащихся, укрепление их дисциплины; во-вторых, улучшение военно-физической подготовки, выучки и закалки юношей и девушек, в-третьих, всемерное развертывание массовой оборонной и политико-просветительной работы среди учащихся и населения, в-четвертых, оказание активной, посильной помощи фронту, промышленному производству, совхозам и колхозам страны, семьям фронтовиков.

Важным средством патриотического воспитания явились регулярные политические информации, встречи с партизанами и воинами Советской Армии – участниками Великой Отечественной войны, тематические вечера и выставки, доклады, беседы, внеклассное чтение. Разнообразный общественно полезный труд в помощь фронту и тылу также яв-

лялся могучим средством воспитания и укрепления действенного советского патриотизма. [9, с. 163].

Как только началась война руководители советского государства обратились к народу, различным организаторам встать на борьбу с жестоким и коварным врагом. 2 июля 1941г. было опубликовано совместное обращение «Ко всем работникам просвещения РСФСР» Наркомпроса РФ, Центрального Комитета профсоюзов работников начальной и средней школы, высшей школы и научных учреждений, детских садов и детских домов, в котором высказывалось требование проявить максимальную твердость, выдержку, организованности и дисциплинированности, готовности и самоотверженному труду [9, с. 5].

В начале июля 1941 г. с призывом к учащимся-пионерам и школьникам обратился народный комиссар просвещения РСФСР В. П. Потёмкин. Напомнив, что в грозный час войны Родина требует от учащихся выдержки, организованности и дисциплины, нарком прямо указал на то, что советские школьники не могут стоять в стороне от общей борьбы с жестоким и коварным врагом. От имени Наркомпроса В. П. Потёмкин призвал юных патриотов к горячему, неустойчивому и самоотверженному труду на благо Родины [9, с. 19].

С начала войны в жизнь большинства школ прочно вошли регулярные, самые различные по форме и методам проведения политинформации, на которых учащихся знакомили с обстановкой на фронте, с самоотверженным трудом советских людей в тылу. На основе опыта передовых школ весьма широкое распространение в годы войны получили такие формы идейно-политического воспитания учащихся, как кружки комсомольской политсети; митинги школьников по поводу конкретных знаменательных событий; устные газеты; агитбригады, лекторские группы и ученические лектории; подготовка витрин, «окон», стендов, уголков; выпуск стенных газет и боевых листов; создание галерей «Они учились в нашей школе» (прообраз будущих залов и музеев боевой славы) [9, с. 164]. Одни из первых учителя Безопасненской и Донской средних школ Ставропольского края создали из учащихся старших классов агитбригады, которые проводили среди колхозников занятия по ПВХО, выпускали стенгазеты, выступали с показом детского творчества [2, с. 115].

С первых же дней войны учителя и учащиеся приняли активное участие в строительстве оборонительных сооружений, участвовали в противовоздушной обороне, уборке урожая в колхозах и совхозах, в сборе металлического лома, лекарственных растений, в оказании помощи раненым в госпиталях, в шефстве над семьями фронтовиков и т. п. Школы развернули широкую общественно полезную работу.

Велика была помощь со стороны учащихся предприятиям, колхозам и совхозам. Учащиеся сельских школ создавали дружины по охране урожая, уходу за животными. Во время каникул тысячи школьников работали на колхозных полях. В сельскохозяйственных артелях РСФСР в

1942г. работали 3567 тыс. школьников и 151 тыс. преподавателей.[5, с. 163]Сама учащаяся молодёжь понимала, что её участие в производственном труде являлось высоким патриотическим долгом. Об этом хорошо сказала ленинградская школьница Инна Битюгова в сочинении «Что дала мне работа в совхозе»: «Много дала мне работа в совхозе. До неё я не могла отличить одно растение от другого, а теперь могу не только различить, но и вырастить его. Я знаю теперь, что такое труд, чувствую ответственность за этот труд, чувствую, что я уже не школьница-ребёнок, а школьница-боец. Я работала для города и фронта» [1, с. 115]Неизгладимый след в сердцах детей оставляли встречи с героями войны – фронтовиками и партизанами. С новосибирскими школьниками встречался их земляк – трижды Герой Советского Союза А. И. Покрышкин, шефствовавший над клубом «Юный пилот». С волнующим рассказом о рейде советских партизан в Карпаты выступил на лагерном сборе старшеклассников Киева дважды Герой Советского Союза генерал-майор С. А. Ковпак. [1, 115].

Исключительно ценным эффективным средством воспитательной работы школы в условиях войны была переписка учащихся с фронтовиками. Писали на фронт школы, классы и отдельные учащиеся, писали родным и близким, одноклассникам и землякам, прославленным полководцам, героям, совершившим подвиг, и просто неизвестным солдатам. Им в ответ шли письма с фронта. Это было неопровержимым свидетельством нерасторжимого единства, монолитности советских людей, советского народа. [1, с.56]. Письма фронтовиков производили неизгладимое впечатление на детей. В них с исключительной яркостью раскрывался духовный облик советских людей, поднявшихся на священную войну за свободу Родины.

В годы Великой Отечественной войны школа вместе со всей страной с честью выдержала суровый экзамен. Миллионы её воспитанников показали примеры выполнения воинского и гражданского долга, образцы высокой дисциплины, беспримерного мужества и героизма, готовности отдать свою жизнь во имя Отчизны [6, с. 5].

Учителя проводили большую организационную и воспитательную работу. Военная обстановка вызвала изменения в содержании внеучебной работы с молодёжью. Главное значение приобрела оборонно-массовая и политико-воспитательная работа, свободное от занятий время использовалось для общественно-полезного труда, направленного на оказание помощи фронту. Под руководством учителей учащиеся работали в госпиталях: помогали медицинским работникам в уходе за ранеными и больными красноармейцами, заботились о досуге бойцов. Выступали с агитбригадами на производстве, в учреждениях, клубах. Оформляли стенгазеты, проводили политинформации [2, с. 114].

В течение всех лет войны учителя, школьники – активные участники всех патриотических начинаний: они собирали средства в фонд Крас-

ной Армии, собирали тёплые вещи, лекарственные растения [4, с. 15]. Тимуровским движением была охвачена вся страна. Только в РСФСР в тимуровской команде пионерской дружины участвовало более 2 млн. человек. Школьники дежурили в госпиталях, писали письма по просьбе раненых, заботились о семьях красноармейцев.

С первых дней войны под руководством педагогов учащиеся младших классов включились в активную работу по оказанию помощи семьям фронтовиков. Первая в Ставропольском крае тимуровская команда была создана в июне в Пятигорске, в доме №12 по улице Карла Маркса. Инициативу пятигорских пионеров подхватили школьники Ессентуков, Кисловодска, а затем и других городов и районов края [2, с. 110]. Практически каждая семья военнослужащих была охвачена заботой. Тимуровцы в подшефных семьях убирали квартиры, ходили за продуктами и лекарствами, помогали готовить пищу, носили воду, кололи дрова, помогали в обработке огородов, смотрели за малышами, готовили для них новогодние представления. С целью пропаганды патриотического движения и поощрения лучших его участников, учителя организовывали слёты тимуровцев и капитанов тимуровских команд. Само слово «тимуровцы» – писал Л. Кассиль, вошедшее в летописи Великой Отечественной войны, останется в языке и сознании нашего народа, сохранится в истории как пример чудесного выражения любви к Родине, пример деятельной заботы о ней юных патриотов, которые в трудные дни войны всеми силами стремились помочь народу в его титанической борьбе с врагом [3, с. 447].

Особое значение в мобилизации сил молодёжи имело проведение таких массовых мероприятий, как воскресники. С 1941-1943гг. по инициативе комсомола было проведено 5 всесоюзных молодёжных воскресников, на котором в фонд обороны страны юные патриоты заработали и перечислили 190 647 634 руб. [7, с. 473].

Большое значение приобрели военные занятия. В сентябре 1941 г. было введено обязательное военно-физическое обучение в старших классах десятилетки. Молодёжь готовилась к тому, чтобы встать в ряды защитников Родины физически выносливыми, крепкими, умелыми бойцами. В школе особое внимание уделялось идейно-политической закалке учащихся, военно-патриотическому воспитанию. Большое распространение получила и такая форма внеклассной работы по военно-физическому воспитанию школьников, как военно-тактические и оборонно-спортивные игры, военизированные походы и кроссы. О массовости подобных мероприятий говорят следующие данные: в комсомольско-молодёжном кроссе 1943г. по РСФСР участвовало 1,35 млн. учащихся [9, с. 183].

В годы Великой Отечественной войны школа вместе со всей страной с честью выдержала суровый экзамен. Главным её достижением стало патриотическое воспитание школьников, которое явилось не только сильнейшим фактором идейно-политической закалки школьников, а

также неперенным условием повышения качества знаний и укрепления дисциплины среди учащихся. Миллионы её воспитанников показали примеры выполнения воинского и гражданского долга, образцы высокой дисциплины, беспримерного мужества и героизма, готовности отдать свою жизнь ради своей Родины.

Список литературы:

1. В осаждённом Ленинграде: Воспоминания участников героической обороны о борьбе с голодом и создании в условиях блокады продовольственных ресурсов. – Л., 1974.
2. Каменева Г. Н. Профессиональные подвиг учителей Ставрополя в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.// Человек. Научный альманах. – Ставрополь, 2007.
3. Кассиль Л. А. Собр. Соч.: в 5-ти т. Т.5 – М., 1960.
4. Лебединский В. В. Пионерская организация в годы Великой Отечественной войны// Советская педагогика, 1975, №2.
5. Макасова Л. М. Культура Советской России в годы Великой Отечественной войны. – М., 1977.
6. Овчаренко Т.С. Школы Ставрополя в годы Великой Отечественной войны.// Вестник СГПИ. – Ставрополь, 2005, №5.
7. Огненные годы. – М., 1974.
8. Потёмкин В. П. Статьи и речи по народному образованию. – М., Л., 1974.
9. Черник С. А. Советская общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны. – М., 1984.

М.А. Курнышева

Научный руководитель: к.и.н., ст. преподаватель П.Г. Немайкалов
г. Ставрополь

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПОСМЕРТНОЙ СУДЕБНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

Посмертная судебно-психологическая экспертиза по гражданским делам назначается судом в тех случаях, когда лица, совершившие тот или иной оспариваемый акт, являются умершими, и у суда возникают вопросы, требующие для своего разъяснения знаний психологии.

Предметом посмертной судебно-психологической экспертизы в гражданском процессе является оценка психологического состояния умершего лица, не страдающего психическим заболеванием, при совершении того или иного юридически значимого действия и его способности понимать значение своих действий и руководить ими в том случае. Следует отметить, что до последнего времени в отношении таких оспариваемых гражданских актов назначалась только судебно-психиатричес-

кая экспертиза, так как у суда обычно возникали сомнения в психической полноценности завещателя или другого лица. Анализ материалов гражданских дел позволяет утверждать, что на принятие умершим лицом того или иного решения влияние могут оказывать:

во-первых, психологические особенности личности, ее эмоциональное состояние в момент действия, характер воздействовавшего на личность раздражителя (воздействие ситуации на принятие решения):

во-вторых, особенности течения психических процессов личности, которые обусловлены психологическими законами и закономерностями. Их деформация не обязательно связана с патологией психики и далеко не всегда является следствием психопатологических изменений;

в-третьих, различные психологические феномены (страх смерти, одиночества, стресс и т. д.), в том числе и особые психические состояния в момент совершения юридически значимого действия.

Таким образом, существует много состояний, которые не являются болезненными и могут быть описаны с помощью психологических категорий, а не психиатрического исследования.

Следует также обратить внимание на то, что человек, достигая зрелости, постепенно начинает увядать, стареть, а затем и умирает. Старение и старость – нормальное, естественное физиологическое явление, это определенный отрезок онтогенеза. Существуют несколько подходов, описывающих старость (биологический, психологический, медико-психологический). Для судебно-психологической экспертизы значимость этих подходов очевидна.

Но немаловажное значение для обозначения многих аспектов имеет именно психологический подход к старости. Он описывает собственно психические изменения, наблюдающиеся в процессе старения, которые связаны с процессами инволюции в центральной нервной системе. На скорость их возникновения и особенности проявлений существенное влияние оказывает вся биологическая и психосоциальная история предшествующих периодов жизни – врожденные особенности, приобретенные личностные качества, психические и социальные характеристики, составляющие жизненный опыт данного человека, перенесенные заболевания, травмы и т. д. Поэтому, наряду со свойственными старению общими, облигатными изменениями психических функций, психическое старение у каждого человека имеет свои индивидуальные проявления – каждый старится по-своему [1].

Анализ гражданских дел, по которым проводилась судебно-психологическая экспертиза, позволяет выделить следующие основания назначения:

выводы судебно-психиатрической экспертизы противоречили собранным доказательствам по гражданскому делу – 45,5 % случаев;

определение содержания и иерархии основных мотивационных линий личности при переписывании завещания – 1,8 % случаев;

предположения о психическом насилии или психологическом воздействии при составлении того или иного правового акта – 1,4 % случаев;

сведения о некоторых индивидуально-психологических особенностях личности (психофизические и сенсорные особенности личности, особенности познавательной сферы истца или ответчика и специфика их функционирования в данной ситуации действия) – 24,4 % случаев;

информация о психологических факторах, могущих повлиять на волеизъявление участников сделки – 12,5 % случаев;

медицинские заболевания (истца или ответчика) – 12,5 % случаев;

принципиальные противоречия объяснений одной стороны объяснениям другой стороны по поводу характера, содержания и иных существенных элементов сделки (когда такие противоречия не могут быть устранены при помощи традиционных средств доказывания) – 4,8 % случаев;

физическая немощь (нотариус удостоверял правовой акт у постели больного) – 2,2 % случаев.

Наиболее часто обжалованию подлежат такие правовые акты, как составление завещания в пользу тех или иных лиц, оформление дарственной, купля-продажа жилой площади, договора пожизненного содержания с иждивением. Процедура назначения такой экспертизы проводится в соответствии с положениями Гражданского и Гражданско-процессуального кодексов РФ. Причем в ГК РФ отсутствует понятие завещательной дееспособности, поэтому оценка психического состояния завещателя проводится применительно к положениям ст. 177 ГК РФ как односторонняя сделка.

Принципиальным отличием посмертных судебно-психологических экспертиз, обуславливающих их особую сложность, является необходимость вынесения экспертного заключения лишь на основании изучения материалов гражданского дела и различных материалов, характеризующих личность умершего, без его личного обследования.

Вместе с тем, подходы к диагностике при очной и при посмертной экспертизе идентичны. Они слагаются:

во-первых, из сбора информации об умершем человеке (характеристик, показаний свидетелей и т. д.);

во-вторых, из анализа актов экспертиз, имеющихся в гражданском деле (психиатрической, наркологической, медицинской);

в-третьих, изучение медицинской документации из психиатрических, соматических и неврологических стационаров (если таковые имеются);

в-четвертых, из анализа ситуации заключения гражданского акта и состояния умершего лица в этой ситуации по показаниям свидетелей, нотариуса.

Таким образом, в распоряжение эксперта-психолога представляется лишь ограниченный объем информации, представленные материалы зачастую недостаточно информативны и противоречивы, что не может быть устранено повторными судебными заседаниями.

Все это нередко определяет экспертные заключения о невозможности ответа на поставленные судом вопросы. Возможен и другой вариант, при котором в заключении эксперта-психолога отмечается невозможность оценить психофизическое состояние лица и его способность понимать значение своих действий и руководить ими в период совершения юридически значимого действия. Отказ экспертов-психологов от вынесения заключения в таких ситуациях расценивается судом как возможность лица понимать значение своих действий и руководить ими, т. е. в том смысле, что в материалах гражданского дела и документации различного характера (медицинская, продукты деятельности и т. д.) не содержится данных о том, что лицо при совершении правового акта находилось в состоянии, лишившем его способности понимать значение своих действий и руководить ими.

Анализ анкетирования гражданских дел, по которым проводилась заочная или посмертная экспертиза (из 300 проанкетированных гражданских дел в 12,5 % проводилась заочная или посмертная) показывает, что в 40,4 % заключений экспертов-психологов содержатся предположительные выводы (или вероятностные). Возможность применения вероятностных выводов экспертов уже давно обсуждается в юридической литературе. Подобную позицию разделяли и разделяют такие юристы, как А. И. Винберг [2].

П. А. Селиванову [3], Ю. А. Шлепов [4]. В исследовании Ю. К. Орлова указывается, что для вынесения вероятностных выводов имеются объективные основания – недостаточность или некачественность представленных на исследование материалов [5]. Аргументируя логику вероятностных выводов, автор подчеркивает, что их роль в процессе доказывания аналогична роли косвенных доказательств. Ю. К. Орлов считает, что косвенное доказательство подтверждает обосновываемый тезис лишь с некоторой долей вероятности, и только определяемая совокупность таких доказательств позволяет сделать категорический вывод. При этом подчеркивается, что вероятностный вывод должен быть сделан при сравнительно высокой степени вероятности, но не достаточной для формулирования категорического вывода и он должен быть обоснован не менее, чем категорический. Необходимо, чтобы вероятностный вывод базировался на достаточной совокупности достоверно установленных данных и был предметом критической оценки со стороны суда. Кроме того, следует учитывать, что доказательная ценность вероятного вывода в любом случае значительно ниже, чем категорического. Поэтому он должен подтверждаться достаточной совокупностью других собранных по делу доказательств и может использоваться только в такой совокупности.

Вынесение вероятностного заключения возможно при проведении посмертных или заочных психологических экспертиз, так как в этих случаях не всегда возможно собрать характеризующий материал, по-

звolyющий в полной мере диагностировать состояние лица в период совершения оспариваемого правового акта, исключить противоречия, имеющиеся в показаниях свидетелей и документации в гражданском деле. В то же время предоставленные в распоряжение эксперта-психолога данные дают возможность с незначительной долей вероятности предположить наличие определенного психологического состояния, оказавшего влияние на его поведение в исследуемой ситуации. С учетом вышесказанного вынесение вероятностного заключения при проведении посмертных судебно-психологических экспертиз в случае невозможности дать однозначное заключение будет для суда более информативным, чем отказ от дачи заключения, и может использоваться судом как косвенное доказательство. Важно отметить, что любое экспертное заключение в гражданском процессе может иметь большое значение для судебного решения.

Посмертные судебно-психологические экспертизы традиционно относятся к наиболее сложным видам экспертиз в гражданском процессе. Предметом таких экспертиз является ретроспективная оценка состояния лица на период совершения им различных правовых актов. При этом в данный период на состояние лица могут влиять факторы различного характера: социально-психологические, психогенные, сомогенные, психиатрические и т. д. Особая сложность подобных экспертиз связана с невозможностью обследования лица, заключившего сделку. Анализ экспертной практики в области производства посмертных судебно-психологических экспертиз позволяет выделить следующие группы источников необходимой информации для дачи экспертного заключения:

1-я группа источников информации: медицинская документация из психиатрических, наркологических и соматических стационаров, в особенности в период непосредственно предшествующему юридически-правовому акту, заключения судебно-медицинских и судебно-психиатрических экспертиз. К этой группе можно также отнести показания врачей различного профиля, наблюдавших умершего. Сведения об особенностях протекания заболевания бывают очень важны для установления психологического состояния.

2-я группа источников: характеристики личности, полученные из официальных запросов (с места трудовой деятельности, с места жительства, по возможности с места учебы).

3-я группа источников: показания свидетелей.

Показания свидетелей должны характеризовать:

во-первых, индивидуально-психологические особенности умершего (эти свойства личности определяются отношением субъекта к различным явлениям окружающей действительности, например, отношение испытуемого к окружающим людям, родственникам, с кем поддерживает знакомство, разборчивость в установлении межличностных контактов, эмоциональные реакции на неприятности в семье, на работе, эмо-

циональное реагирование, отношение к себе, к здоровью, к жизненным планам и т. д.);

во-вторых, особенности ситуации имеющей значение для заключения правового акта (сделки, дарственной, завещания и т. д.), факторы, которые могли повлиять на развитие этой ситуации, длительность нахождения лица в той или иной ситуации;

в-третьих, эмоциональное состояние лица до момента юридически значимого события, в момент его и после него;

в-четвертых, показания нотариуса о психологическом состоянии лица, его поведении в момент подписания юридического документа. Следует обратить внимание, что нотариус — это тот человек, который имеет непосредственную возможность оценить свободу волеизъявления лица, особенности его поведения. Вместе с тем, при допросах в судах ответы нотариусов заключаются обычно в следующих фразах: «Странностей в поведении замечено не было». «Был в нормальном состоянии» и т. д.

Обратим внимание на то, что большую часть информации приходится собирать в процессе судопроизводства, поскольку в отличие от уголовного процесса стадия предварительного расследования отсутствует, что может в определенной мере затруднить получение сведений. Указанные материалы должны быть собраны в порядке досудебной подготовки и в процессе судебных заседаний представлены в распоряжение эксперта.

Часто информация, содержащаяся в материалах гражданского дела, противоречива, несмотря на то, что в судебных заседаниях собраны сведения, полученные из всех групп источников информации, при этом необходимо тщательное сопоставление всех данных.

Следует отметить, что эксперты-психологи на данный момент испытывают большие трудности в производстве посмертных судебно-психологических экспертиз. Это объясняется следующими причинами:

отсутствием достаточной практики в производстве посмертных экспертиз: сложностью в разработке экспертных технологий по данному виду экспертиз: отсутствием специальных исследований о возможных психологических состояниях лиц в предстарческом (пожилом) и старческом возрастах при подписании правовых актов.

Анализ экспертной практики может свидетельствовать об актуальности развития следующих направлений посмертных судебно-психологических экспертиз:

посмертная судебно-психологическая экспертиза состояний лиц при составлении завещания, оформлении дарственной, купли-продажи жилой площади, заключении или расторжении договора приватизации жилого помещения;

посмертная судебно-психологическая экспертиза способности по своему психическому состоянию в полной мере осознавать фактическое

содержание своих действий и руководить своими действиями при составлении завещания, оформлении дарственной, купле-продаже жилой площади и т. д.;

посмертная судебно-психологическая экспертиза психологического воздействия или психического насилия в отношении лица, совершающего то или иное юридически значимое действие.

Список литературы:

1. Сидоров П.И., Парняков А.В. Введение в клиническую психологию. Т. 2: учебник для студентов медицинских вузов. М., 2008.
2. Винберг А.И. Криминалистическая экспертиза в советском процессе. М., 1956.
3. Селиванов Н.А. Основания и формы применения специальных познаний при расследовании преступлений // Вопросы борьбы с преступностью. Вып. 7. 1968.
4. Шлепов Ю.А. Случаи использования вероятных заключений в доказывании. М., 1977.
5. Орлов Ю.К. О допустимости вероятностных выводов эксперта // Государство и право. 2001. №7.

Н.И. Лукьянова

Научный руководитель: к.и.н., ст. преподаватель П.Г. Немашкалов
г. Ставрополь

**ГОСУДАРСТВЕННАЯ СЛУЖБА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ
КОНСТРУКЦИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬНОГО (НОРМАТИВНО-
ПРАВОВОГО) РЕГУЛИРОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННО-
СЛУЖЕБНЫХ ПРАВООТНОШЕНИЙ**

Понять сущность государственной службы невозможно без предварительного определения видов общественно полезной деятельности людей, которая может осуществляться в следующих формах:

- производство товаров, материальных ценностей, предоставление услуг;
- создание нематериальных благ (духовных ценностей): написание книг, статей, постановка театральных спектаклей, разработка сценария, съемки фильма;
- социально-культурная деятельность (образование, здравоохранение и т.д.);

Государственная служба, функционирующая практически во всех сферах жизнедеятельности государства и общества, т.е. таких, как:

- а) управление социально-культурной сферой (образованием, здравоохранением, наукой, социальной защитой населения);

б) управление экономикой (промышленностью, сельским хозяйством, использованием и охраной природных ресурсов, торговлей, финансами и кредитом, внешнеэкономической деятельностью);

в) управление административно-политической сферой (обороной, безопасностью, внутренними и иностранными делами, юстицией);

- служба в общественных объединениях, негосударственных, религиозных, международных, иностранных организациях;

- общественная деятельность в целях удовлетворения индивидуального интереса в различных сферах жизни общества на безвозмездной основе.

Одним из важнейших видов целенаправленной деятельности человека, а также общества и государства является служба. Это понятие употребляется по-разному как вид деятельности человека, как социально-правовой институт, как система специальных органов государства, как духовная деятельность и т.д. Служба состоит в управлении, осуществлении государственной деятельности, обеспечении самого управления, социально-культурном обслуживании людей.

Особым видом службы (и, следовательно, видом общественно полезной деятельности) является государственная служба. Государственная служба определяется как вид трудовой деятельности, осуществляемой на профессиональной основе работниками государственных органов в целях выполнения задач и функций государства. При таком подходе к определению государственной службы выделяются, с одной стороны, задачи и функции государства, которые оно выполняет в лице государственных органов и служащих, а с другой – трудовая деятельность по осуществлению данных функций и решению конкретных задач. Таким образом, можно подчеркнуть, что, понятие, основные черты, задачи и функции государственной службы можно определить, лишь раскрывая взаимосвязи и взаимозависимость государственной службы с задачами, функциями, формами деятельности государства.

При осуществлении служебной деятельности, служащие различных органов и организаций, вступают в специфические отношения. Содержание зависит от вида службы и от организации (органа), в которой (котором) она осуществляется. Так, служебными отношениями являются государственно -служебные правовые отношения, служебные отношения в общественных объединениях и иных негосударственных организациях (частных, коммерческих), в органах местного самоуправления. Специфика службы как вида деятельности в различных организациях обуславливает установление в каждом конкретном случае особого статуса служащего.

Под государственной службой может пониматься любая работа, выполняемая в государственных органах и отличающаяся по содержанию и по форме от труда рабочих. Такой подход к государственной службе

основывается на выделении двух основных форм трудовой деятельности людей: непосредственное создание материальных ценностей, товаров и осуществление функций по руководству, управлению, контролю, надзору, учету. В последнем случае люди либо создают духовные ценности, либо реализуют функции государственных органов.

В самом широком теоретическом понимании государственная служба – это осуществление государственными органами кадровой функции управления и практическая деятельность всех лиц, получающих заработную плату из государственного бюджета (т. е. от государства в лице его органов и подразделений) и занимающих постоянно или временно должности в аппарате государственных органов, включая органы законодательной, исполнительной и судебной власти, прокуратуры, контрольно – надзорных органов, администрацию государственных (казенных) предприятий.

Сводят понимание государственной службы в широком смысле к выполнению служащими своих обязанностей в государственных организациях в органах государственной власти, на предприятиях, в учреждениях, иных организациях; государственная служба в узком смысле, состоит в выполнении служащими своих обязанностей только в государственных органах. Сюда же можно отнести и осуществление функций децентрализованного государственного управления лицами.

Государственная служба работников осуществляется в государственных органах, при этом фиксируется статус служащих, и устанавливаются различные процедуры в системе государственной службы (процессуальные вопросы). Однако смешивать понятия государственной службы и одноименного правового института нельзя, так как они отражают разные явления.

Государственная служба – это один из основных видов деятельности государства по формированию кадрового потенциала управления государственного аппарата и правовому регулированию всех аспектов работы государственных служащих, занимающих конкретные государственные должности в этом аппарате и реализующих функции государственных органов в целях обеспечения эффективности государственной деятельности.

С точки зрения современного законодателя, государственная служба РФ – это профессиональная деятельность, состоящая в выполнении государственными служащими федеральных органов государственной власти РФ и субъектов РФ компетенции этих органов, установленной в законодательных и иных нормативных актах.

Итак, законодательное толкование понятия государственной службы позволяет утверждать, что государственная служба – это профессиональная деятельность служащих в государственных органах представительной, исполнительной и судебной власти. Таким образом, в соот-

ветствии с действующим законодательством в практически-функциональном смысле государственная служба представляет собой основанную на законе деятельность персонала государственных органов представительной, исполнительной и судебной власти, состоящую в реализации государственной власти в различных сферах общественной жизни в целях выполнения задач и функций государства.

Список источников и литературы:

Источники:

1. Комментарий к Конституции Российской Федерации – М., 1996 г.
2. Конституция Российской Федерации – М. Инфра – М, 1996 г.
3. Федеральный закон об основах государственной службы Российской Федерации от 31 июля 1995 года ст. 6.
4. Федеральный закон об основах государственной службы Российской Федерации от 31 июля 1995 года ст. 7.

Литература:

1. Вельский К.С. К вопросу о предмете административного права // Государство и право. – 1998. – № 11.
2. Бойцова В.В. Идея правового государства в трудах русских юристов: административно-правовой аспект // Правоведение. – 1991. – № 3.
3. Бойцова В.В., Бойцов В.Я. Административная юстиция: к продолжению дискуссии о содержании и значении // Государство и право. – 1994. – № 5.

Н.В. Лушников

Научный руководитель: к.и.н. Е.Н. Володькова

г. Ставрополь

ЗАЩИТА ПРАВ АВТОРА МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Результаты интеллектуальной деятельности всегда определяли облик общества. От того, насколько значителен интеллектуальный потенциал общества и уровень его культурного развития, зависит, в конечном счете, и успех решения стоящих перед ним экономических проблем. В свою очередь наука, культура и искусство могут динамично развиваться только при наличии соответствующих условий, включая необходимые механизмы, защищающие права авторов.

Первые шаги к зарождению авторского права были совершены с середины XIX вв. В 1911 г. вступило в силу “Положение об авторском праве”, регулирующее, в том числе и авторские права музыкантов, но оно было отменено в 1917 г. В 1917 г. было принято ряд декретов о признании достоянием государства произведений музыкантов. Такое положение сохранялось вплоть до 1925 г. Очередным этапом в развитии авторского права можно назвать 1960 – 1970 гг. В этот период при-

нимаются Основы гражданского законодательства, где начинают защищаться ряд авторских прав музыкантов. С распадом СССР в 1991 г. документ был отменен и вступил в силу только в 1992 г. Вплоть до 2008 г. авторские права музыкантов регулировал Закон РФ “Об авторском праве и смежных правах”.

В 2008 году была введена в действие 4 часть Гражданского кодекса РФ о защите авторских прав.

Согласно нормам части 4 Гражданского кодекса РФ интеллектуальные права на произведения науки, литературы и искусства являются авторскими правами, в частности автору произведения принадлежат следующие права:

- 1) исключительное право на произведение;
- 2) право авторства;
- 3) право автора на имя;
- 4) право на неприкосновенность произведения;
- 5) право на обнародование произведения.

Автором же произведения науки, литературы или искусства признается гражданин, творческим трудом которого оно создано. Лицо, указанное в качестве автора на оригинале или экземпляре произведения, считается его автором, если не доказано иное.

Авторское право на произведение науки, литературы и искусства возникает в силу самого факта его создания – независимо от того, было ли это произведение обнародовано. Данное положение вытекает из определенных в ст. 8 ГК РФ оснований возникновения гражданских прав и обязанностей, в том числе и в результате создания произведений науки, литературы, искусства, изобретений и иных результатов интеллектуальной деятельности. По российскому законодательству, для возникновения и осуществления авторского права не требуется регистрации произведения, иного специального оформления произведения или соблюдения каких-либо формальностей.

Вместе с тем автор или иной обладатель исключительных авторских прав для оповещения о своих правах и в дальнейшем для их защиты от нарушений вправе использовать знак охраны авторского права, который помещается на каждом экземпляре произведения и состоит из трех элементов: латинской буквы «С» в окружности; имени (наименования) обладателя исключительных авторских прав; года первого опубликования произведения. При нарушении исключительного права правообладатель вправе вместо возмещения убытков требовать от нарушителя выплаты компенсации за нарушение указанного права. Компенсация подлежит взысканию при доказанности факта правонарушения.

В случае нарушения авторского права могут применяться следующие виды ответственности: возмещение убытков, компенсация (ст. 1301 “Ответственность за нарушение исключительного права на произведение”).

В случаях нарушения исключительного права на произведение автор или иной правообладатель наряду с использованием других применимых способов защиты и мер ответственности, установленных настоящим Кодексом (ст. ст. 1250, 1252 и 1253), вправе в соответствии с п. 3 ст. 1252 настоящего Кодекса требовать по своему выбору от нарушителя вместо возмещения убытков выплаты компенсации в размере от десяти тысяч рублей до пяти миллионов рублей, определяемом по усмотрению суда.

Незаконное использование объектов авторского права или смежных прав, а равно приобретение, хранение, перевозка контрафактных экземпляров произведений или фонограмм в целях сбыта, совершенные в крупном размере, – наказываются штрафом в размере до двухсот тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до восемнадцати месяцев, либо обязательными работами на срок от ста восьмидесяти до двухсот сорока часов, либо лишением свободы на срок до двух лет.

Согласно ст. 27 Закона «Об авторском праве и смежных правах», авторское право действует в течение всей жизни автора и 70 лет после его смерти. Право авторства, право на имя и право на защиту репутации автора охраняются бессрочно. Автор вправе в том же порядке, в каком назначается исполнитель завещания, указать лицо, на которое он возлагает охрану права авторства, права на имя и права на защиту своей репутации после своей смерти. Это лицо осуществляет свои полномочия пожизненно. При отсутствии таких указаний охрана права авторства, права на имя и права на защиту репутации автора после его смерти осуществляется его наследниками или специально уполномоченным органом РФ, который осуществляет такую охрану, если наследников нет или их авторское право прекратилось. Авторское право на произведение, обнародованное анонимно или под псевдонимом, действует в течение 70 лет после даты его правомерного обнародования. Авторское право на произведение, созданное в соавторстве, действует в течение всей жизни и 70 лет после смерти последнего автора, пережившего других соавторов. Авторское право на произведение, впервые выпущенное в свет после смерти автора, действует в течение 70 лет после его выпуска.

В соответствии со ст. 29 того же закона, авторское право переходит по наследству. Не переходит по наследству право авторства, право на имя и право на защиту репутации автора произведения. Наследники автора вправе осуществлять защиту указанных прав. Эти правомочия наследников сроком не ограничиваются. При отсутствии наследников автора защиту указанных прав осуществляет специально уполномоченный орган РФ.

В соответствии с Российским законодательством все договоры авторских и смежных прав должны быть заключены в письменной форме. Согласно ГК РФ права на песню можно получить, заключив с правообладателем договор об отчуждении авторских и/или смежных прав (полная и безвозвратная передача авторских и/или смежных прав) или лицензион-

ный договор (предоставление авторских и/или смежных прав на срок и с ограничениями). Несоблюдение письменной формы указанных договоров влечет их недействительность (п. 2 ст. 1234 и п. 2 ст. 1235 ГК).

Российским авторским законодательством не предусмотрена возможность передачи неимущественных прав и не предусмотрена возможность отказа от авторских прав (в том числе имущественных). “Отказ от прав” должен быть оформлен в виде договора, в противном случае, если в таком “отказе” будут отсутствовать существенные условия договора об отчуждении исключительного права или лицензионного договора, такой документ не будет иметь юридической силы.

По закону авторского права разрешается использовать произведение без согласия автора и без выплаты авторского вознаграждения:

- воспроизведение в единичном экземпляре правомерно обнародованного произведения исключительно в личных целях,
- публичное исполнение музыкальных произведений во время официальных и религиозных церемоний, а также похорон в объеме, оправданном характером таких церемоний
- воспроизведение произведений для судебного и административно-производства в объеме, оправданном этой целью.
- организация эфирного вещания может делать запись краткосрочного пользования того произведения, в отношении которого эта организация получила право на передачу в эфир, при условии, что такая запись производится организацией эфирного вещания с помощью ее собственного оборудования и для ее собственных передач.

Также разрешается использование произведений автора без согласия и без выплаты вознаграждения, но с обязательным указанием имени автора, произведение которого используется, и источника заимствования:

- цитирование в оригинале и переводе в научных, исследовательских, полемических, критических и информационных целях из правомерно опубликованных произведений в объеме, оправданном целью цитирования, включая воспроизведение отрывков из газетных и журнальных статей в форме обзоров печати;
- использование правомерно обнародованных произведений и отрывков из них в качестве иллюстраций в изданиях, в радио- и телепередачах, звуко- и видеозаписях учебного характера в объеме, оправданном поставленной целью;
- вывоз экземпляра произведения за границу физическим лицом исключительно для личных целей, кроме произведений, вывоз которых нанесет ущерб национальным интересам республики, перечень которых определяется в установленном порядке.
- правомерно опубликованного произведения библиотеками и архивами для восстановления, замены утраченных или испорченных экземпляров, предоставления произведения другим библиотекам, утратившим по каким-либо причинам произведения из своих фондов;

- отдельных статей и малообъемных произведений, правомерно опубликованных в сборниках, газетах и других периодических изданиях, коротких отрывков из правомерно опубликованных письменных произведений (с иллюстрациями и без иллюстраций) образовательными учреждениями для аудиторных занятий.

Исходя из выше изложенного, нельзя отождествлять интеллектуальную собственность с правом собственности. В отличие от права собственности, которое в принципе бессрочно и не подвержена каким-либо территориальным ограничениям, права авторов, изобретателей и их правопреемников изначально ограничены во времени и пространстве. Права на интеллектуальную собственность защищаются с помощью иных средств по сравнению с теми, которые применяются для защиты прав собственности. Гражданский кодекс защищает авторское право музыканта от переделок, дает исключительное право автору передавать авторские права другим лицам, рассматривает такую форму авторских правоотношений как соавторство, предполагает компенсацию морального вреда при нарушении авторских прав.

Е.А. Суханова

Научный руководитель: к.и.н. А.С. Нестеров

г. Ставрополь

МОЛОДЁЖНАЯ ПЕРИОДИЧЕСКАЯ ПЕЧАТЬ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД КАК ОТРАЖЕНИЕ ИДЕОЛОГИИ ОБЩЕСТВА

В процессе развития общества в нем возникают и функционируют множество различных институтов. Со временем возникает и такой общественный институт, как средства массовой информации, состоящий из различных элементов. Первым из них по времени возникновения, как мы знаем, является газета. Каждый из этих институтов и их элементов занимает особое место в общественной системе, и каждый играет особую, специфичную роль. Печатные СМИ возникают как средство удовлетворения потребности людей в общении.

Как известно, издание первой газеты в России учредил в 1710 г. Петр I. Называлась она – «Ведомости». Со временем появились новые издания, увеличились тиражи и читательская аудитория, усовершенствовались технологии создания газеты.

Двадцатый век принес человечеству несколько новых средств массовой информации, в том числе и молодёжную периодическую печать.

«Пресса является орудием пропаганды, агитации и организации, незаменимым средством воздействия на широкие массы» [1; 65].

Молодежные пролетарские революционные печатные периодические издания появились одновременно с первыми организациями рабочей

молодежи в промышленных центрах страны накануне и в первые месяцы после победы Великой Октябрьской социалистической революции: “Юный пролетарий” (Петроград), “Юный пролетарий” (Пенза), “Интернационал молодежи” (Москва), “Юный пролетарий Урала” (Екатеринбург) и др. Они призывали молодежь на защиту революции, способствовали объединению многочисленных союзов рабочей и крестьянской молодежи в единый Российский коммунистический союз молодежи. Основной задачей комсомольской печати являлось коммунистическое воспитание молодежи. Основопологающими для комсомольско-молодежной прессы были принципы коммунистической журналистики – партийность, идейность, народность, непримиримость в борьбе с врагами марксизма-ленинизма, научность, правдивость, тесная связь с общественной практикой, неразрывное единство процесса воспитания и организаторской работы. Коммунистическая партия постоянно, в разнообразных формах руководила развитием и деятельностью молодежной печати. Огромное значение для комсомола и его печати имела речь В. И. Ленина на III съезде комсомола (1920 г.). Перед молодым поколением была поставлена задача учиться коммунизму, “... превратить коммунизм в руководство для... практической работы” [2; 308].

Образование комсомола (октябрь 1918 г.) положило начало становлению и развитию системы молодежной печати. В декабре 1918 г. в Москве вышел в свет первый печатный орган ЦК РКСМ – журнал “Юный коммунист”. Вслед за ним возникает печать местных комитетов комсомола – газеты “Юный коммунарь” (11 декабря 1919 г., Москва, ныне – “Московский комсомолец”), “Смена” (18 декабря 1919 г., Петроград), “Красная молодежь” (11 марта 1919 г., Вильнюс, ныне – “Комсомольская правда” на литовском языке), в захваченном мусаватистами Баку нелегально выпускалась газета “Молодой рабочий” (с 11 июня 1919 г., ныне – “Молодежь Азербайджана” на русском и азербайджанском языках) и многие другие. В начале 1921 г. в комсомоле насчитывалось около 250 тыс. членов. Дело строительства социализма требовало привлечения в ряды комсомола многих тысяч новых активных, сознательных и преданных молодых борцов. Этому должно было способствовать создание широкой сети комсомольско-молодежной печати. В резолюции XI съезда РКП (б) (1922 г.) было признано необходимым издание газет Союза молодежи в крупных губернских центрах, а в остальных городах – предоставление “Страничек молодежи» в партийных и советских органах печати [3; 47]. В резолюции XI Съезда РКП (б) «О печати» говорилось: «Необходимо закрепить и обеспечить сеть юношеских областных газет (рабочих, крестьянских, национальных). В качестве первоочередной задачи перед комсомолом надо выдвинуть создание литературы для масс крестьянской молодежи. В деле издания ... для молодежи нужно усилить партийное руководство и обеспечить строгую идеологическую выдержанность, под тщательным контролем и руководством партии» [1; 112- 113]. «Сугубое внимание печать должна обра-

щать на жизнь армии как на фронте, так и в тылу, на партийную жизнь, а так же на женское коммунистическое движение и на движение среди красной молодёжи» [1; 66]. Съезд одобрил решение ЦК об издании большого научно-популярного и литературно-художественного молодёжного журнала. Им стал журнал “Молодая гвардия”, созданный в мае 1922 г. К октябрю 1922 г. издавалось 45 комсомольских газет и 10 журналов. Позднее были созданы журналы “Смена” (1924 г.) для рабочей молодёжи и “Журнал крестьянской молодёжи” (1925 г.).

После создания в мае 1922 г. Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина под руководством ЦК ВЛКСМ возникли первые пионерские периодические издания – журналы “Пионер”, “Вожатый” (оба с 1924 г.), газета “Пионерская правда” (с 1925 г.) и др. 24 мая 1925 г. вышел первый номер центральной ежедневной газеты ЦК комсомола “Комсомольская правда”.

К 1924 г. Коммунистическая партия принимает ряд мер, направленных на усиление работы по изданию новых советских учебников, массовой литературы, в том числе молодёжных периодических изданий. В очередном постановлении ЦК РКП (б) говорилось: «Рекомендовать ЦК Комсомола совместно с Отделом Печати ЦК приступить к просмотру своей прессы и к созданию еженедельных органов союза в первую очередь в национальных республиках на местном языке» [1; 100]. Так в 20-х гг. в СССР началось развитие национальной комсомольской печати: в Алма-Ате на казахском языке выходила газета “Ленинская молодёжь” (с 1922 г.), в Ташкенте на узбекском языке “Молодой ленинец” (с 1925 г.) и т.д.; для молодёжи Поволжья в Москве издавались газеты “Голос комсомола” (на мордовском языке, 1927 г.) и др.

В годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. молодёжная периодическая печать внесла весомый вклад в достижение победы над врагом, вдохновляя советскую молодёжь на подвиги. “Комсомольская правда” организовала 38 выездных редакций на самых важных участках фронта. Её отдельные страницы (“Троми без пощады фашистские танки”, “Искусно владей противотанковым ружьем”, “По самолётам врага – огонь и др.) были посвящены опыту боя. В осажденном Ленинграде продолжала выходить газета “Смена”. В глубоком тылу врага в подполье наряду с партийными выходили и комсомольские газеты: газета ЦК и Минского Обкома ЛКСМ Белоруссии “Красная смена”, с 31 января 1943 г. выходившая как партизанская газета (выпущено 42 номера); “Молодёжь Украины”, “Сталинское племя” (Украина) и другие. За заслуги в годы войны газета “Комсомольская правда” была награждена орденом Великой Отечественной войны.

В 50-60-х гг. молодёжная периодическая печать активно пропагандировала решения партии по подъёму сельского хозяйства и развитию промышленности, освещала трудовые подвиги молодежи, направленные

ной по путевкам комсомола на освоение целинных земель, Голодной степи, на строительство гидротехнических сооружений и многих других важнейших новостроек.

Большое место на страницах комсомольской печати занимали вопросы физического воспитания молодежи, постоянно освещался ход спортивных соревнований, спартакиад, достижений молодых спортсменов. Уделялось серьезное внимание эстетическому воспитанию молодежи, публиковались критические статьи о новых книгах, пьесах, фильмах, произведениях изобразительного искусства, проводились дискуссии о проблемах художественного познания. Комсомольские издания уделяли большое внимание военно-патриотическому воспитанию молодежи.

В становлении молодёжной печати активно участвовали известные советские писатели. Со своими произведениями в комсомольских газетах и журналах выступали М. Горький, В. В. Маяковский, А. А. Фадеев, Л. М. Леонов, М. А. Шолохов, М. С. Шагинян, М. Е. Кольцов, М. А. Светлов, А. А. Жаров, И. П. Уткин, А. И. Безыменский, А. П. Гайдар и многие другие.

В 1933 в журнале “Молодая гвардия” был опубликован роман Н. А. Островского “Как закалялась сталь”.

Таким образом, молодёжная периодическая печать была направлена на коммунистическое воспитание молодёжи; в СССР – составная часть партийно-советской печати. Молодёжная периодическая печать советского времени является одним из главных средств массовой информации и пропаганды, важным инструментом партийного и государственного руководства процессами коммунистического строительства, организатором советской молодежи в борьбе за выполнение задач, поставленных Коммунистической партией. В годы первых пятилеток направляла усилия молодежи на социалистическое строительство, была одним из инициаторов развития социалистического соревнования, поднимала вопросы общего, профессионального и технического образования молодежи, воспитывала активных борцов за индустриализацию страны, коллективизацию сельского хозяйства, культурную революцию, за укрепление обороноспособности СССР. В годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. мобилизовала юношей и девушек на самоотверженную борьбу против немецко-фашистских захватчиков, трудовой героизм в тылу, воспитывала их в духе беззаветного служения Родине. Освещала и обобщала опыт работы комсомольских организаций, учила молодёжь применять передовые методы труда в промышленности и сельском хозяйстве, освещала жизнь студенчества, пионеров и школьников. Большое внимание уделяла вопросам советской литературы и искусства, эстетическому воспитанию юношества. Советская молодёжная периодическая печать была важным рычагом для выражения ценностей общества и представляла собой важную черту идеологии государства.

Список литературы:

1. Резолюция XI Съезда РКП (б) «О партийной и советской печати». О партийной и советской печати, радиовещании и телевидении. Сборник документов и материалов. – М., 1972.
2. Ленин В.И. Полн. собр. соч., 5 изд. т. 41.
3. Советская печать в документах. – М., 1961.

С.А. Сычёва

Научный руководитель: к.ист.н. Л.Н. Величко

г. Ставрополь

ПРОЯВЛЕНИЕ АНТИГЛОБАЛИСТСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Процесс глобализации с каждым годом неумолимо растёт, неся с собой, как и положительные, так и отрицательные последствия, поэтому неудивительно, что существует сила, пытающееся противостоять этому процессу, и это сила – движение антиглобалистов, которое уже распространилось по всему миру. Естественно, России, которая тоже втянута в процесс мировой глобализации, также знакомо и явление антиглобализма, но, с учётом политических, исторических, экономических и других особенностей, а также особой российской ментальности в России это движение имеет свои существенные особенности. В настоящей статье ставится задача представить образ российского антиглобалиста, сделать попытку определения основных особенностей этого движения на российской почве.

Следует обозначить одну из главных характеристик собирательного образа антиглобалиста, которая присуща не только членам российского движения, но и всего мира: антиглобалист – это, прежде всего, человек, возрастной уровень которого от 21 до 30 лет, поэтому, когда мы говорим об антиглобалистах, мы должны в первую очередь, учитывать и возраст тех, кто совершает известные во всём мире антиобщественные выступления и хулиганские выходки. Конечно, как и в любом, политическом движении, которое ещё не имеет реального официального статуса, есть те, кто формирует основные положения политической программы, разрабатывает так называемую «теоретическую часть», но основную часть движения антиглобалистов составляют люди молодые, которые на практике пытаются, известными им методами, реализовать замыслы программы.

Россию, как уже было сказано выше, движение антиглобалистов не обошло стороной, но, как нам представляется, не имеет той распространённости среди широких масс населения, что в других странах, особенно в странах Запада. Исследователь антиглобалистов Вахитов Р. об этом пишет следующее: «Молодых россиян часто упрекают за то, что

они во всём подражают Западу. А я думаю, что их бы стоило упрекнуть в том, что они, наоборот, катастрофически отстали от западной молодёжи. На современном Западе дорогие костюмы, места менеджеров в банках, «Кока-Кола» и гамбургеры уже лет десять как не в моде. Теперь там, в моде флаги с Че Геварой, антибуржуазные прокламации в Интернете и горящие чучела Буша и Комдесю» [4].

Если, с возрастом участников антиглобалистского движения всё более или менее понятно то, если мы будем говорить об их национальной и религиозной принадлежности, то здесь могут возникнуть затруднения. Большинство окажется или православными или атеистами, что соответствует действительности, но здесь не стоит забывать, тот факт, что и большинство населения страны относится к ним. С национальным составом всё обстоит подобным образом – большинство это представители славянских народов. Но антиглобалисты всегда очень рьяно отстаивают идею сохранения самобытности многих народов, культур, возможно, поэтому в их рядах очень много людей, которые борются против распространения национализма, поэтому ни о какой дискриминации национальной или религиозной в рядах антиглобалистов говорить не приходится, так как это будет противоречить одному из главных положений всей программы движения. К тому же в России, немало тех, кто наряду с антиглобалистскими идеями отстаивают взгляды возвращения к тому политическому порядку, который существовал в советское время, идея о «дружбе народов» здесь выступает, как одна из основополагающих. Вот слова одного из активных членов многих групп: «Мне все народы очень нравятся, и трижды будет проклят тот, кто вздумает чернить какой-нибудь народ. Слава народам СССР»[2]. Возможно, меньшую представленность на форумах других национальностей и различных религиозных направлений можно объяснить и тем, что их представители, как правило, люди с восточным мышлением, не склонные к явному и открытому обсуждению этих проблем.

Об антиглобалистах знают, но с их программой и идеями знакомо ограниченное количество людей, для большинства они представляют скорее сборище хулиганов, у которых нет определённой цели. Но как было написано в одном популярном молодёжном журнале: «Антиглобализм – это не только протест и беспорядки на международных встречах. Это, прежде всего, идея и то, что у тебя в голове»[6,с.19]. А «в голове» у антиглобалистов идеи, которые заслуживают внимания, в частности, их волнуют и экологические проблемы человечества и судьба стран «третьего мира».

То, что это движение не имеет такой популярности в России, вполне, на наш взгляд, закономерно. Во-первых, к нам всегда западные идеи, как показывает история, приходят с опозданием, а приходя, приобретают свою специфику, характерную только для нашей страны (здесь нельзя ни учитывать особенности российского менталитета, который всегда заметно отличался от западного). Во-вторых, современная российская молодёжь, которая должна выступать в качестве основы для раз-

вития движения антиглобалистов, политически малоактивна. Бесспорно, наше государство сейчас пытается решить эту проблему, но пока результаты желают лучшего.

В-третьих, не безынтересные сведения можно подчеркнуть из глобальной сети «Internet». «В Контакте» является одной из самых крупнейших социальных сетей России, если мы станем вводить запрос со словами «антиглобализм» или «антиглобалисты» то обнаружим 74 группы (естественно, в число участников некоторых групп может входить всего лишь один человек). Большинство групп обозначены своими создателями, как имеющие статус Общие интересы (22 группы) или Объединения (22 группы), причём статус групп, имеющих политические интересы, имеют – 11 групп, а общественных – 6 групп. А вот, что касается Объединений, то большинство из них – это молодёжные (15 групп из 22). Так позиционируют себя «контактирующие», но не все они представляют себе, что включает в себя это движение.

Вот описание одной из групп, которое приводят её создатели: «Антиглобалисты это те, кому не нравится международный порядок, который ускоренными темпами формируется на нашей планете. Вы против насаждения американской культуры и считаете, что не всё в мире должно измеряться на деньги? Возможно, нам по пути...» [2]. Это самое распространённое суждение о антиглобализме и процессе глобализации среди обывателей.

Современный российский обозреватель проблем глобализации и антиглобализма Константин Голубев выделяет два основных течения в российском движении антиглобалистов: «новые левые», которые «исповедуют скопированную у своих европейских коллег альтерглобалистскую идею о том, что «иной мир возможен» – концепцию «глобализации в солидарности»[5]; так называемые «охранители», которые «рассматривают западную глобализацию как угрозу культурным и национальным традициям России, её территориальной целостности, суверенитету, а главное её праву на «особый путь»[5].

Нетрудно догадаться, что у молодёжи, которая должна составлять основу движения, большей популярностью пользуется именно второе направление. И дело здесь не только в том, что это движение носит более патристический характер, а в том, что оно зачастую явно радикального толка. Юношеский максимализм, а вместе с ним и стремление во чтобы то не стало доказать свою правоту, романтические и воодушевленные мысли о нечто великом, к чему должна иметь отношение твоя деятельность, внутренний протест против существующих порядков – всё это так или иначе характеризует молодого человека, поэтому ничего удивительного в том, что любая радикальная деятельность, в которой можно реализовать все эти потребности, является привлекательной для молодёжи. К тому же здесь, в этом течение, можно уловить ещё одну привлекательную сторону для молодёжи. Для молодого человека очень важно осоз-

навать свою яркую индивидуальность, неповторимость, независимость, поэтому для него, как члена российского общества, имеет большое значение подтверждение и отстаивания того, что он является частичкой социума независимого, самобытного, резко отличающегося от других.

К «новым левым» относятся люди старших возрастов, сюда же обычно примыкают неомарксистские, троцкистские и другие организации левого толка. Как нестранно, но идеи коммунистических лидеров прошлого и настоящего очень популярны в среде антиглобалистов, что подтверждается данными форумов. Многие считают деятельность революционеров важной страницей в истории нашей страны. Если мы будем просматривать новости одного из главных сайтов [3] движения антиглобалистов в России, то увидим, что антиглобалисты принимают активное участие в первомайских демонстрациях КПРФ, отмечают Октябрьскую революцию. Таким образом, к антиглобалистам могут относиться в нашей стране не только представители молодёжи, но и представители старшего поколения, у которых ещё свежи воспоминания о советской действительности.

Российский антиглобалист, отстаивает идею не столько процветания нашей страны, которое должно реализовываться во внутренней политике государства, сколько идею независимости России на мировой арене, все мероприятия, которые должны проводиться во внешней политике, должны в первую очередь отстаивать эти интересы. Лозунги, выдвигаемые антиглобалистами, касаемые освободительной борьбы народов Палестины, Ирака, Афганистана, поддержки Белоруссии, Кубы против давления США, делаются лишь с одной целью, чтобы «продемонстрировать Америке и всему миру решимость отстаивать свои национальные интересы»[7].

Таким образом, антиглобализм и его увлечённость в молодёжной среде Российского общества объясняется, прежде всего, плюрализмом идей, реакцией на тотальную вестеринизацию, а также особенностями молодёжного менталитета. Невозможно дать однозначной оценки этому явлению, но не учитывать его среди других общественно-политических течений также нельзя.

Список литературы:

1. <http://vkontakte.ru/id/3869260> (данные взяты из «ВКонтакте»)
2. <http://vkontakte.ru/club116715> (данные взяты из «ВКонтакте»)
3. <http://www.anti-glob.ru>
4. Вахитов Р. Кто такие антиглобалисты и почему им не нравится глобальный капитализм?// http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/Article/vah_kto.php
5. Голубев К. Особенности российского антиглобализма. // <http://www.intertrends.ru/eleventh/009.htm>
6. Грозный П. Люди в чёрных масках. Спасти мир реально.// Bravo №47, 2007. С. 19.

7. Программа действий против колонизации России. Семь программ сопротивления «новому мировому порядку»./Источники: <http://www/anti-glob.ru/arc.htm>

С.Г. Трофим
Научный руководитель: к.и.н. А.С. Нестеров
г. Ставрополь

НОРМАТИВНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Деятельность детских и молодежных общественных движений оказывает и всегда оказывала существенное влияние на развитие общества в целом и каждой личности в отдельности. Зарождались многие детские и молодежные движения на улицах как самой молодежью, так и представителями старшего поколения, курирующими эти новые явления в досуге подрастающего поколения. Но существует немало примеров, когда инициаторами создания таких движений выступали государственные органы власти. Это накладывало обязательства контролировать, финансировать и нести ответственность за созданные ими организации. Ввиду этого разрабатывались специальные программы, проекты и планы, удовлетворяющие интересы и учредителей этих объединений и их участников. Со временем возникла необходимость нормативного оформления молодежных движений и законодательного закрепления за последними специальных прав и обязанностей. Это способствовало принятию нормативных актов на государственном уровне, уровне субъектов и местном уровнях, а также на международном уровне.

На данном этапе развития общества среди основополагающих нормативных документов на международном уровне можно выделить Резолюцию 36/17 Генеральной Ассамблеи ООН 1981 года «Каналы связи между Организацией Объединенных Наций и молодежью и молодежными организациями»[5] и Пересмотренную Европейскую Хартию 2003 года «Об участии молодежи в общественной жизни на местном и региональном уровне»[2]. В первом документе указывается на возможность внесения ценного вклада ООН по вопросам образования, науки и культуры в улучшение каналов связи между Организацией Объединенных Наций и молодежью и молодежными организациями. Использование данных каналов для полного и своевременного информирования молодежи и молодежных организаций и их эффективного участия в деятельности Организации Объединенных Наций и специализированных учреждений на национальном, региональном и международном уровнях. Также предлагается государствам-членам, специальным учреждениям и организациям

претворять в жизнь дополнительные и основные направления деятельности в сотрудничестве с молодежными организациями.

В числе дополнительных направлений деятельности выделяют три основных уровня – национальный, региональный и международный, на которых решается различный спектр задач. Так, на национальном уровне посредником между ООН и молодежными организациями выступают правительства государств. На региональном уровне внимание уделяется прежде всего неправительственным организациям и участию молодежи в вопросах занятости. На международном уровне указывается на важность поощрения и координации деятельности молодежных организаций. Затрагивается и задача о необходимости расширения практики стажировки молодежи и сотрудничество в распространении изданий ООН. Но данный документ представляется очень размытым и регулирует связь молодежных организаций непосредственно с ООН, исключая таким образом их связь без контроля со стороны ООН. Но в то же время в резолюции не содержится четких границ относительно полномочий молодежных организаций, что дает возможность широкого выбора целей, задач путей разрешения определенных проблем в вопросах, связанных с молодежью и не противоречащих международным и личным правам людей.

В Европейской Хартии дается более подробное толкование основных вопросов касательно участия молодежи в общественной жизни на местном и региональном уровнях. Данная редакция Хартии состоит из 70 пунктов, разделенных на три раздела. В первом содержится рекомендация для местных и региональных властей относительно проведения стратегий, влияющих на молодежь в целом ряде областей (спорте, занятости молодежи, ее участие в представительных органах, доступ к культуре). Во втором разделе говорится об инструментах, способствующих более широкому вовлечению молодежи в жизнь общества (выделение в школах помещений, информирование, привлечение информационных и коммуникационных технологий, поощрение молодежных проектов и инициатив) и, наконец, в третьем разделе содержатся рекомендации относительно создания институциональных условий, обеспечивающих участие молодежи в жизни общества (молодежные советы, парламенты, формальные и неформальные институциональные структуры).[2, с. 6] Указывается на важность участия граждан в процессе принятия решений и деятельности на местном уровне, проявление своей активной гражданской позиции не только посредством выборов, но и в других формах деятельности. Местные и региональные власти, находясь ближе других к молодежи, призваны сыграть очень важную роль в деле вовлечения молодежи в жизнь общества.[2, с. 8] Стимулируя и поддерживая участие молодежи в жизни общества представленные власти, тем самым, способствуют ее социальной интеграции.

Провозглашенные в настоящей Хартии принципы и различные формы участия в жизни общества применяются ко всем молодым людям

без какой-либо дискриминации. Для достижения этого следует обратить особое внимание на вовлечение в жизнь общества на местном и региональном уровнях тех молодых людей, которые относятся к малообеспеченным слоям общества, а также принадлежат к этническим, национальным, социальным, сексуальным, культурным, религиозным или языковым меньшинствам.[2, п.3] Особое внимание данному аспекту следует уделять в условиях тяжелой экономической ситуации, сложившейся вследствие мирового экономического кризиса, а также непосредственно в регионах с большой плотностью различных наций и народов, в частности на Северном Кавказе.

Среди международных источников нормативного регулирования деятельности молодежных движений можно выделить Всемирную программу действий, касающуюся молодежи, принятую Генеральной Ассамблеей в ее резолюциях 50/81 от 14 декабря 1995 года и 62/126 от 18 декабря 2007 года[6] и Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи 2009 года «Социальное развитие»[1, п.1], принятые на шестьдесят четвертой сессии. Госпожа Никола Хилл (Новая Зеландия) в докладе перечисляет проекты резолюций, среди которых были и проекты, посвященные вопросам молодежи. А именно: «Политика и программы, касающиеся молодежи»[3, п.6], «Провозглашение 2010 года Международным годом молодежи: диалог и взаимопонимание»[4, п.24]. Рекомендации Третьего комитета Генеральной Ассамблеи о принятии данных проектов резолюций содержатся в пункте 40 настоящего доклада. В указанных документах прописывается регулирование вовлечения молодежи в общественную жизнь и контроль за ее состоянием во всех социальных направлениях, таких как психологическая, медицинская, образовательная, экономическая и др. Рассматриваются, в частности, аспекты внутригруппного и межличностного взаимоотношения молодежи как внутри своей возрастной группы, так и в отношениях с другими возрастными группами. Предусматриваются меры по преодолению возникающих трудностей в ходе реализации молодежной политики в различных ситуациях. В данной группе документов также предусмотрена координирующая роль ООН в молодежной политике и деятельности молодежных объединений.

Таким образом, со второй половины XX столетия вопросам молодежи и деятельности ее объединений начинает уделяться внимание не только на государственном, но и на международном уровне. В последующем превалирующая роль закрепляется за международными организациями и институтами, ведающими вопросами молодежной политики и деятельности молодежных объединений. Данные факторы способствовали созданию единой нормативно-правовой базы, содержащей основные методы и принципы регулирования обозначенных направлений и соответствующей основным нормативным актам международно-

го и национального права. Представленные международные документы являются фундаментальными в регулировании молодежной политики и развитии молодежных общественных объединений. Они носят преимущественно рекомендательный характер, но выступают как основа создания законов различных государств, посвященных молодежи и молодежным объединениям.

Список литературы:

1. Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи (А/64/432), шестьдесят четвертая сессия, «Социальное развитие», Доклад Третьего комитета от 1 декабря 2009 года, глава I, пункт 1.

2. Пересмотренная Европейская Хартия «Об участии молодежи в общественной жизни на местном и региональном уровне» от 21 мая 2003 года.

3. Проект резолюции «Политика и программы, касающиеся молодежи» (А/С.3/64/L.4), внесен на рассмотрение на 10-м заседании 13 октября 2009 года, глава II, пункт 6.

4. Проект резолюции «Провозглашение 2010 года Международным годом молодежи: диалог и взаимопонимание» (А/С.3/64/L.8), внесен на рассмотрение на 10-м заседании 13 октября 2009 года, глава III, пункт 24.

5. Резолюция 36/17 Генеральной Ассамблеи ООН «Каналы связи между Организацией Объединенных Наций и молодежью и молодежными организациями» от 9 ноября 1981 года.

6. Резолюция 62/126 Генеральной Ассамблеи ООН «Всемирная программа действий, касающихся молодежи» от 18 декабря 2007 года.

7. Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи (А/64/432), шестьдесят четвертая сессия, «Социальное развитие», Доклад Третьего комитета от 1 декабря 2009 года, глава I, пункт 1.

8. Пересмотренная Европейская Хартия «Об участии молодежи в общественной жизни на местном и региональном уровне» от 21 мая 2003 года.

9. Проект резолюции «Политика и программы, касающиеся молодежи» (А/С.3/64/L.4), внесен на рассмотрение на 10-м заседании 13 октября 2009 года, глава II, пункт 6.

10. Проект резолюции «Провозглашение 2010 года Международным годом молодежи: диалог и взаимопонимание» (А/С.3/64/L.8), внесен на рассмотрение на 10-м заседании 13 октября 2009 года, глава III, пункт 24.

11. Резолюция 36/17 Генеральной Ассамблеи ООН «Каналы связи между Организацией Объединенных Наций и молодежью и молодежными организациями» от 9 ноября 1981 года.

12. Резолюция 62/126 Генеральной Ассамблеи ООН «Всемирная программа действий, касающихся молодежи» от 18 декабря 2007 года.

РАЗДЕЛ 5. ЭКОНОМИКА, МЕНЕДЖМЕНТ И РЕКЛАМА В УСЛОВИЯХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Л.Г. Давлетова

*Научный руководитель: к.э.н., доцент Е.П. Любенкова
г. Ставрополь*

ПРОБЛЕМЫ ФИНАНСИРОВАНИЯ ОТРАСЛИ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В современных условиях многократно возрастает роль образования, к нему предъявляются новые требования, оно становится необходимым условием благополучия человека. Степень реализации права граждан на образование, возможность получения ими качественного образования являются основными факторами, определяющими уровень развития общества.

Создание как новой экономики, так и адекватной ей системы образования невозможно без решающей роли государства, которое обязано заботиться в равной мере и о своем финансово-экономическом, и о своем человеческом капитале. Почти во всех странах мира именно он составляет основу национального богатства, и в свою очередь, зависит, прежде всего, от состояния образования.

Модернизация – это обновление и совершенствование действующей системы образования. При всякой модернизации образования возникает несколько проблем. Первая – сохранить то положительное, что имеется в существующей системе. Вторая – если что-то полезное для общества было утрачено в образовании за предыдущие годы, то необходимо восстановить это. Третья – основная: привести систему образования в соответствие с запросами общества [2].

Говоря о доступности образования, прослеживается возрастающее с каждым годом неравенство граждан на получение образования. В основном это обуславливается материальным благосостоянием.

Одной из причин такого положения является тенденция «ухода» государства из сферы образования. Наиболее рельефно такая государственная политика выражается в сокращении объемов бюджетного финансирования образования.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации общие вопросы воспитания и образования отнесены к совместному ведению Российской Федерации и субъектов Российской Федерации. Обеспечение доступности и бесплатности для граждан общего образования возложено на органы местного самоуправления, которые не входят в систе-

му органов государственной власти, и бюджеты которых в настоящее время не позволяют полностью обеспечить государственные гарантии в сфере образования.

При разработке проекта федерального бюджета до сих пор в отношении образования действует «остаточный» принцип. Средства, предусмотренные федеральным бюджетом в последние годы, не обеспечивали достаточно потребностей системы образования России. Методика расчета объемов финансирования образования не приемлема в динамично меняющейся социально-экономической обстановке. Неудовлетворительное финансирование отрасли подрывает реализацию конституционного права граждан на образование, что приводит к снижению доступности образования для значительной массы детей и росту неравенства их образовательных возможностей. Общество должно осознать, что в настоящее время кардинально изменяется значение образования, оно приобретает статус основополагающего фактора развития общества [1].

Из федерального бюджета в настоящее время финансируется примерно 20% всех расходов на образование. Столько же – из бюджетов субъектов Федерации. Основная нагрузка и ответственность за финансирование образовательных учреждений (60% расходов) лежит на местных бюджетах.

Положение в области финансирования из федерального бюджета остается напряженным. В федеральном бюджете не предусмотрены в достаточной мере средства на:

- оплату льготного проезда учащихся;
- компенсационные выплаты на питание обучающихся в государственных, муниципальных учреждениях, учреждениях начального и среднего общего образования;
- приобретение различного вида расходных материалов.

Указом президента Российской Федерации предусмотрены и внесены предложения по изменению порядка финансирования общеобразовательных учреждений. В ходе реализации Указа решались следующие задачи:

- придание школе статуса государственной;
- обеспечение выплат заработной платы из бюджета субъекта Федерации;
- введение нормативного финансирования;
- санкционирование расходов и доходов бюджетов Федеральным казначейством.

В условиях ограниченных финансовых возможностей страны система образования должна обеспечить эффективное использование своих финансовых ресурсов, прежде всего бюджетных. Инструментом решения этой задачи является переход на нормативное финансирование общеобразовательных учреждений.

Федеральный норматив бюджетного финансирования должен приниматься каждый год вместе с Законом «О бюджете» и обязателен к исполнению

региональными и местными бюджетами. На уровне субъекта РФ принятый федеральный норматив нельзя уменьшить, его можно только увеличить.

Сложно обеспечить наполнение норматива – этот аргумент не позволил российской системе образования перейти на нормативное бюджетное финансирование, начиная с 1992г., когда был принят Закон РФ «Об образовании» [2].

В Законе «Об образовании» понятие «Норматив» не определено конкретно. Норматив – это то, что в расчете на одного учащегося, воспитанника, обеспечивает школе столько средств, сколько нужно. Не все затраты школы финансируются из бюджета. Можно предложить простой выход – поделить имеющиеся бюджетные средства на школьное образование в данном году на число школьников и принять полученный результат за бюджетный норматив в расчете на одного учащегося. Полученный в данном году норматив в каждом последующем должен увеличиваться в определенном темпе, заведомо превышающим инфляцию.

В результате финансирование становится прозрачным, начинают работать рычаги повышения эффективности [1]. Бюджет на школьное образование также растет в определенном темпе, заведомо превышающем инфляцию. Тогда норматив на одного учащегося учитывает, в том числе сокращение численности учеников и может увеличиваться даже быстрее.

Устанавливаемый темп роста норматива или бюджета в целом определяется нормативом потребностей в расчете на одного учащегося и регулярно обновляется в соответствии с растущими запросами общества, изменением образовательного стандарта. В каждом конкретном году будет известно, как сильно расходятся значения норматива потребностей и норматива бюджетного финансирования, и может ставиться задача о коррекции темпов роста бюджета или непосредственно норматива.

Финансирование школьного образования становится нормативным в расчете на одного ученика, начинается конкуренция между школами за учащихся. Чем больше в школе учащихся, тем больше бюджетных средств она получит. В большей степени это касается начального образования. Возникает ситуация «кто быстрее», какая школа в городе или в районе привлечет большее количество детей в первые классы. Как правило, большинство учащихся остается в одной и той же школе до ее окончания.

В условиях реформирования образования и неустойчивости экономической ситуации в России важное значение приобретает стабильность финансового обеспечения образовательного процесса в образовательных учреждениях [2].

Система образования все больше включает в себя рыночные формы организации работы. Бюджетные средства крайне ограничены и не всегда доступны, поэтому образовательные учреждения осваивают новую для себя задачу – удовлетворение потребностей общества в дополнительных образовательных услугах. Выявление и учет запросов различных категорий заказчиков становится обязательным условием дея-

тельности образовательных организаций. В таблице представлены направления бюджетного и внебюджетного финансирования образовательных учреждений, действующие на сегодняшний день.

Структура финансирования образовательных учреждений РФ

Бюджетное	Внебюджетное
<i>Текущие расходы</i> нормативное финансирование текущих расходов образовательного учреждения. <i>Капитальные расходы программно-целевое финансирование:</i> - финансирование расходов по выполнению федеральной, городской или муниципальной программы развития; - целевое финансирование эксперимента или инновации.	<i>Благотворительные взносы</i> - юридических лиц; - физических лиц; - благотворительные гранты от иностранных организаций и фондов. <i>Деятельность, связанная с образовательным процессом</i> - организация дополнительных образовательных услуг; - организация учебно-производственной деятельности <i>Деятельность, не связанная с образовательным процессом</i> - аренда; - торговые и посреднические операции; - операции с банковскими вкладами и ценными бумагами; - производство товаров и услуг.

Любая образовательная организация имеет право привлекать и зарабатывать внебюджетные средства, закрепленное Гражданским Кодексом РФ ст. 120 и Законами РФ «О некоммерческих организациях» и «Об образовании».

Деятельность по привлечению и использованию внебюджетных средств подразделяется на основную и прочую.

Основная деятельность заключается в:

- реализации одной или нескольких образовательных программ, содержания, воспитании обучающихся;
- осуществлении научно-методической деятельности, являющейся неотъемлемой частью образовательной деятельности;
- обеспечении и обслуживании образовательного процесса.

Прочая деятельность заключается в осуществлении иной разрешенной деятельности, приносящей доходы и не относящейся к указанным видам основной деятельности.

Для большинства школ система многоканального и многоуровневого финансирования стала действующей моделью и иного пути они не предполагают.

Таким образом, в области решения проблем финансирования образовательных учреждений главная роль принадлежит государству.

1. Государство должно пересмотреть свое отношение к образованию и принять согласованное на всех уровнях власти политическое решение о реализации принципа приоритетности в отношении образования.

2. Пересмотреть принцип бюджетного финансирования образования, т.е. осуществить переход на нормативное финансирование образовательных учреждений.

3. Соблюдать принцип стимулирования развития образования при принятии федеральных законов, затрагивающих вопросы налогообложения.

Список литературы:

1. Экономика. // Справочно-правовая система «Гарант».
2. Образовательные учреждения, как институт управления // Справочно-правовая система «Гарант».

А.С. Демихова

Научный руководитель: к.э.н. М.А. Бровкина

г. Ставрополь

ФИНАНСИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА ОСНОВЕ НОРМАТИВНО-ПОДУШЕВОГО ПРИНЦИПА

Развитие образования является одним из приоритетных направлений социально-экономического развития Российской Федерации на ближайшую перспективу, так как в современном мире основным фактором развития страны, её конкурентоспособности на международном рынке являются уровень и качество образования населения.

Международные исследования в области школьного образования показали значительное ухудшение его уровня в нашей стране за последнее десятилетие. Возрастающий объём финансирования этой отрасли при снижении качества образования свидетельствуют о неэффективном использовании направляемых в эту сферу бюджетных средств.

Недостатки системы финансирования учреждений образования свидетельствуют о потребности ее усовершенствования через разработку механизмов, ориентированных на развитие рыночных отношений, обеспечение эффективности расходования бюджетных средств и достижение качественных общественно значимых результатов [2].

Внедрение новых механизмов финансирования предусматривает:

- переход к новым формам финансового обеспечения предоставления образовательных услуг;
- реорганизацию сети бюджетных учреждений;
- освоение нового метода бюджетного планирования, ориентированного на результаты.

При этом под новыми формами финансирования образовательных услуг подразумевается набор бюджетных инструментов, основными из которых на современном этапе развития являются:

- 1) нормативно-подушное финансирование;
- 2) муниципальный заказ;
- 3) муниципальное задание.

Муниципальный заказ предполагает проведение конкурса на предоставление услуг определенного вида и объема и выделение средств учреждению – победителю. Принципиальное отличие данного подхода состоит в том, что задание на поставку социальных услуг размещается на договорной основе, а не принудительно. Договор заключается по результатам конкурса, т.е. в условиях конкуренции за доступ к бюджетным ресурсам. Размещение бюджетных средств на конкурсной основе призвано стимулировать рост качества предоставляемых услуг.

Под муниципальным заданием понимается комплексный план, определяющий обязательства муниципалитета по предоставлению населению данной территории образовательных услуг за счет средств бюджета; объем финансовых ресурсов, выделяемых на выполнение гарантий; условия и порядок оказания образовательных услуг, а также требования к эффективной деятельности образовательного учреждения. Внедрение технологии размещения муниципального задания будет ориентировать учреждения не на освоение средств, а на получение конечного результата – качественной услуги [4].

Наиболее перспективной формой финансирования образовательных услуг в настоящее время является нормативно-подушное финансирование.

Основной целью внедрения НПФ является обеспечение определения объема бюджетных средств для организаций, предоставляющих в соответствии с государственным заданием государственные услуги, по единым методикам путем умножения нормативной стоимости единицы государственных услуг на количество предоставляемых услуг.

Принцип нормативно-подушного финансирования заключается в том, что учреждение получает возможность определять объем бюджетных средств в соответствии с муниципальным заданием путем умножения нормативной стоимости одной услуги на количество предоставляемых услуг. Важно подчеркнуть, что норматив стоимости одной услуги должен быть полным, т.е. учитывать расходы, связанные не только с фондом оплаты труда, но и с текущими затратами. Финансирование не учреждения, а услуги создаст стимулы к сокращению издержек и экономии бюджетных средств. Так, при предоставлении услуг образования указанное направление предполагает частичное замещение финансирования содержания сети образовательных учреждений непосредственной оплатой из бюджета конкретных услуг, оказываемых: общеобразовательными организациями; организациями дошкольного образования с учетом разделения бюджетного финансирования дошкольного образования и содержания детей за счет средств родителей, с осуществлением выплаты субсидий малообеспеченным семьям; организациями профессионального образования на основе государственного задания на подготовку специалистов, переподготовку и повышение квалификации специалистов, осуществляемые на конкурсной основе, в сочетании с финансированием высших профессиональных образовательных учреждений, а в перспективе учреждений среднего профес-

сионального образования, с использованием государственных именных финансовых обязательств (ГИФО) [2].

На этапе составления бюджета главные распорядители бюджетных средств смогут определять объемы бюджетного финансирования конкретных организаций. Затем определяется базовый объем финансирования, который должен корректироваться в зависимости от фактического объема предоставляемых услуг за отчетный период. При этом потребуются определить четкий порядок такой корректировки в пределах годовых лимитов бюджетных обязательств главного распорядителя бюджетных средств. Во избежание перерасхода бюджетных средств организациям должны быть установлены предельные объемы предоставляемых услуг.

В основе нормативно-подушевого финансирования лежит принцип «деньги следуют за учеником» [1]. Этот принцип означает переход от финансирования затрат образовательных учреждений к финансированию результатов их деятельности, стандартной образовательной услуги, гарантированной Конституцией Российской Федерации, для каждого учащегося. Основа реализации нормативного подхода в финансировании общеобразовательных учреждений – региональные законы о минимальных социальных стандартах, а также утвержденные законами субъектов Российской Федерации или постановлениями региональных органов исполнительной власти методики расчета нормативов бюджетного финансирования реализации основных общеобразовательных программ.

Нормативное бюджетное финансирование общеобразовательных учреждений осуществляется в три этапа:

- формирование субвенций на нормативной основе;
- выделение этих средств муниципалитетам;
- доведение средств по подушевому нормативу до образовательного учреждения.

В качестве плюсов подушевого финансирования отмечается то, что, во-первых «средства будут следовать за учеником» и «финансовые отношения станут прозрачными».

Во-вторых, к настоящему времени разработано уже несколько способов расчета нормативов с использованием значительного количества поправочных коэффициентов, позволяющих, максимально точно определить размер планового показателя для каждого образовательного учреждения. Иными словами, предполагается использовать норматив подушевого финансирования при планировании расходов отдельных образовательных учреждений.

Однако целесообразно ли это, если учесть, что при таком нормировании затрат для каждого учреждения объективно необходим индивидуальный норматив, а в смете будет сохранено постатейное деление расходов. Более того, уже в силу сверхвысокого уровня агрегации в нем различного вида расходов, величина которых зависит от самых разнообразных факторов, он обречен базироваться на расчетах «от достигнутого уровня».

В профессиональном образовании зависимость между потребностью в средствах и численностью учащихся более прочная, чем в общеобразовательной школе. Здесь легче качественно рассчитать норматив подушевого финансирования. Однако распространение подобных укрупненных методов расчетов на высшую и среднюю профессиональную школу имеет ряд сложностей. Каждое высшее и среднее профессиональное образовательное учреждение «единично» в присущем ему своеобразии. Каждое учреждение высшей школы функционирует в различных условиях, соответственно потребность в средствах для организации и проведения образовательного процесса у них разная. Поэтому в отношении данных учреждений составление смет с постатейной разбивкой более целесообразно. Достоверность планов будет выше, а расчеты проще и «прозрачнее». При этом в них могут использоваться и по-настоящему научно обоснованные частные нормы отдельных видов затрат. Сама же система планирования станет гибче, сможет более чутко реагировать на изменения (в том числе и структурные) в ресурсоемкости производства образовательных услуг [3].

Список литературы:

1. Абанкина И.В., Абанкина Т.В., Белов Н.В., Осовецкая Н.Я., Рудник Б.Л. Бюджетное финансирование образования: Информационный бюллетень. М.: ГУ-ВШЭ, 2005.
2. Абанкина И.В., Абанкина Т.В., Вавилов А.И., Осовецкая Н.Я. Экономика школы: модели финансирования, автономия, развитие сети. – М.: Сентябрь, 2008.
3. Государственные учреждения. Деятельность, приносящая доход в условиях нового бюджетного законодательства. – М.: ЗАО «МЦФЭР», 2008.
4. Завгородняя А.В. и др. Экономика и финансы образования. – М.: НФПК, 2005.

Л.О. Кулишова, В.А. Стрелкова

Научный руководитель: к.э.н., доцент Е.П. Любенкова

г. Ставрополь

РАЗРАБОТКА МАРКЕТИНГОВОЙ СТРАТЕГИИ САНАТОРНО-КУРОРТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Маркетинг как концепция управления санаторно-курортной организацией (СКО), в отличие от его использования как вспомогательной функции по обеспечению производства и сбыта, делает упор на ориентацию всей совокупности хозяйственных функций предприятия на удовлетворение конкретного рыночного спроса целевых потребителей, а потому и на всемерный учет рыночной конъюнктуры, изучение потребностей клиентов. Здесь количество переходит в новое качество. Марке-

тинг начинает определять всю содержательную деятельность санаторно-курортной организации, а потому он превращается из обычной хозяйственной функции предприятия в само содержание, сущностную черту функционирования фирмы, стремящейся к удовлетворению клиентов и получению максимально возможной прибыли.

Понятие маркетинга в рекреационной сфере неоднозначно, так как специфические особенности курортно-рекреационных услуг оказывают существенное влияние на маркетинг в рекреационной индустрии.

Маркетинг санаторно-курортных предприятий – это совокупность основных методов и приемов, выработанных для исследования, анализа и решения поставленных задач.

В то же время, маркетинг в сфере рекреации – это систематическое изменение и координация деятельности рекреационных предприятий, а также частной и государственной политики в области туризма, осуществляемой по региональным, национальным или международным планам.

Маркетинг в санаторно-курортной сфере можно определить как систему непрерывного согласования предлагаемых услуг с услугами, пользующимися спросом на рынке, и которые туристское предприятие способно предложить с прибылью для себя и более эффективно, чем это делают конкуренты.

Актуальность применения маркетинга в санаторно-курортной сфере обусловлена рядом факторов [1, с. 83]:

- формирование рынка «собственного покупателя», когда за сбыт своих услуг конкурируют между собой различные типы предприятий рекреационной сферы;
- необходимость достижения соответствия между номенклатурой и объемом предложения услуг и новой структурой спроса населения;
- усиление конкуренции на данном рынке;
- необходимость существенной диверсификации рекреационно-туристских технологий с целью улучшения традиционного ассортимента услуг и товаров туристского назначения;
- создание гибкой системы ценообразования, учитывающей сезонность спроса, сроки отдыха, группы населения с различными уровнями дохода.

В качестве основных структурных элементов алгоритма оценки конкурентоспособности санаторно-курортного предприятия можно выделить:

1. Анализ среды СКО, как внутренней (текущее состояние потребительской привлекательности продукта СКО, количественные характеристики деятельности), так и внешнего окружения, включая макроокружение: демографическую, экономическую, политико-правовую, природную и социокультурную ситуацию в регионе и отрасли и непосредственное окружение: потребителей, конкурентов, контактных аудиторий (инвесторов).

«Внутренняя среда», имеет несколько срезов, каждый из которых включает набор ключевых процессов и элементов СКО, состояние ко-

которых определяет в совокупности тот потенциал и те возможности, которыми располагает предприятие.

В рамках исследования макроокружения определяются общие условия среды нахождения СКО, создающие нормативно-правовую основу и рамки формирования конкурентоспособности предприятия в условиях сложившейся структуры распределения ресурсов. Изучение компоненты макроокружения основывается на анализе тенденций, которые характерны для изменения состояния компонентов среды, в целях их использования в процессе разработки стратегий.

2. Изучение потребителей можно назвать важнейшим направлением исследований. Поведение потребителей невозможно понять, не выяснив источники, побудительные силы, мотивы этого явления.

Исследование потребителей имеет целью составление профиля тех, кто приобретает санаторно-курортный продукт, что отвечает стремлению системной ориентации на потребителя. Выявление мотивов потребления рекреационного продукта и анализ мотивов поведения обеспечивают прогнозирование потребностей, выявление услуг пользующихся наибольшим спросом, возможность улучшения взаимоотношений с потенциальными потребителями и приобретения их доверия за счет понимания их потребностей, определения источников информации, используемых при принятии решений. Взаимодействие в данном случае происходит на основе информации обратной связи.

3. Исследование конкурентов. Проведение анализа деятельности конкурентов связано с систематическим накоплением как количественной (объем продаж, доля рынка, рентабельность, численность персонала и т.д.), так и качественной (репутация, известность, гибкость маркетинговой стратегии и т.д.) информации. Анализ конкурентов и выработка конкретных действий в отношении главных соперников позволяет оценить их потенциал, цели, настоящую и будущую стратегии. Это позволит предприятию расширить собственные преимущества в конкурентной борьбе.

Оценка состояния конкурентной борьбы осложняется тем, что чрезвычайно сложно проводить анализ деятельности всех конкурентов. Поэтому целесообразно выделить стратегические группы конкурентов: прямые и потенциальные, что помогает сделать процесс анализа конкурентов более управляемым. [2, с.53].

4. Особую ценность, с точки зрения сопоставления уровня конкурентоспособности конкретных СКО, имеют отзывы клиентов, специалистов и экспертов, которые, как правило, невозможно формализовать. Комплексную оценку деятельности конкурентов можно получить, используя специальные таблицы, в которых содержатся данные об основных конкурентах, что дает возможность решения ряда задач: выявить доминирующие СКО, установить ближайших конкурентов, выявить относительную нишу предприятия на рынке.

При принятии решений руководители санаторно-курортных организаций сталкиваются с массой проблем, решить многие из которых можно лишь с помощью инструментария, предоставляемого маркетингом.

Определение стратегии принципиально зависит от конкретной ситуации, в которой находится санаторно-курортная организация, что основывается на необходимости прогнозирования как возможных трудностей в будущем, так и появляющихся новых возможностей, которые в комплексе с анализом сильных и слабых сторон внутренней среды СКО выявляют его конкурентные преимущества.

Выбор той или иной стратегии зависит от ресурсов и готовности высшего руководства к риску. Оценка выбранной стратегии осуществляется по критериям ее соответствия целям деятельности СКО, состоянию и требованиям внешней маркетинговой среды, потенциалу и возможностям СКО, степени риска, связанного реализацией данной стратегии. В случае, если невозможно рассчитать экономический эффект от реализации стратегии, целесообразно выявить альтернативную отдачу: социальную, экологическую, эстетическую, психологическую, политическую и т.д.

При этом под стратегией следует понимать детальный комплексный план, предназначенный для достижения некоторым субъектом собственных поставленных целей. По данному плану происходит распределение ресурсов, адаптация к изменениям во внешней среде, внутренняя координация деятельности СКО. Тем не менее, процесс построения стратегии не завершается каким-либо действием, а устанавливает общие направления продвижения СКО к успеху. Конечный результат предполагает сосредоточение внимания на определенных участках работы, не принимая во внимание остальные, как несовместимые со стратегией.

Стратегия должна обязательно корректироваться в ходе реализации с учетом развития самого объекта стратегического управления, что особенно важно для СКО, как динамической системы с устойчивой зависимостью от внешнего спроса.

Каждая фирма, в том числе и СКО, заинтересована в эффективном управлении своей маркетинговой деятельностью. В частности, ей нужно знать, как с позиций маркетинга анализировать рыночные возможности, отбирать подходящие целевые рынки, разрабатывать эффективный комплекс маркетинга (мини-маркетинг) и успешно управлять превращением в жизнь маркетинговых усилий. Все это и составляет процесс управления маркетингом.

Санаторно-курортные организации имеют свои особенности, отличающие их от других форм деятельности. Здесь имеет место как торговля услугами, так и товарами, а также особый характер потребления оздоровительных и туристских услуг и товаров в местах их производства в определенной ситуации. В рекреации и туризме результат деятельности сводится к рекреационно-туристскому продукту.

Рассмотрим ряд важных моментов маркетинга в санаторно-курортной отрасли.

Маркетинг – это не отдельное действие, а система деятельности. Это система, в которой должны быть объединены все функции и действия в соответствии с концепциями маркетинга.

Маркетинг не заканчивается на одном действии. Рынок постоянно находится в движении: изменяется спрос потребителей, конкуренты работают над внедрением на рынок новых услуг. Это говорит о том, что рекреационно-туристское предприятие должно быть непрерывно вовлечено в маркетинговую деятельность.

Необходимо согласовывать действия внутри предприятия с условиями внешней среды.

Учет этих факторов осуществляется путем проведения маркетингового исследования, которое представляет собой сбор, обработку и анализ данных по различным направлениям (рынок, конкуренты, потребители, цены, внутренний потенциал предприятия) с целью уменьшения рыночной неопределенности, сопутствующей принятию управленческих решений.

Каждое курортное предприятие должно заниматься анализом, который поможет ему лучше узнать свой собственный продукт. Руководителям и специалистам необходимо посмотреть на свой продукт со стороны, определить его сильные и слабые стороны. Выявление отличий продуктов фирмы от конкурентов на языке маркетинга называется позиционированием.

Рекреационно-туристскому продукту наряду с общими специфическими характеристиками услуг присущи свои отличительные особенности.

Спрос на эти услуги чрезвычайно эластичен по отношению к уровню дохода и ценам, но во многом зависит также от политических и социальных условий.

Предложение оздоровительных и туристских услуг отличается негибким производством. Они могут потребляться только непосредственно на месте – гостиница, аэропорт, пансионат не могут быть перенесены в конце сезона в другой регион.

Рекреационно-туристский продукт создается усилиями многих предприятий, каждое из которых имеет собственные методы работы, специфические потребности и различные коммерческие цели.

Путем установления контактов с клиентами предприятие стремится убедить их в том, что предполагаемое место отдыха и существующие там службы сервиса, достопримечательности и ожидаемые выгоды полностью соответствуют тому, что сами клиенты желают получить.

Основной задачей руководства, в данном случае, является создание такой комбинации товаров и услуг, которая представляет собой истинную ценность в глазах клиента, создает мотивацию для покупки и удовлетворяет его истинные потребности. В этой связи маркетинг в курорт-

ном деле представляет собой последовательные действия санаторно-курортных учреждений, направленные на достижение такой цели.

Список литературы:

1. Ветитнев А.М. Маркетинг санаторно-курортных услуг: Учебное пособие. – М.: «Медицина», 2001.
2. Ветитнев А.М., Боков М.А., Угрюмов Е.С. Конкурентоспособность санаторно-курортных организаций. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2005.
3. Волкова Л.А., Кириллов А.Т. Маркетинг в туризме. – СПб., 2007 – 242с.
4. Гуляев В.Г. Организация туристской деятельности: Учебное пособие. – М.: “Нолидж”, 2007.

А.В. Лукинова

Научный руководитель: к.п.н. Л.Н. Авдеева

г. Ставрополь

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ РЕСТОРАННО-ГОСТИНИЧНЫХ УСЛУГ

В начале третьего тысячелетия мировая экономика вступила в новую эпоху. Развитие новых технологий, телекоммуникационных и компьютерных сетей предельно интернационализировали международные экономические связи. Другим мощным фактором экономической интеграции стало международное разделение труда и либерализация национальных экономик, приведших к формированию общих рынков в Европе и других регионах мира. Эти кардинальные изменения привели в начале XXI века к вступлению интеграции мировых рынков товаров и услуг в новую стадию – глобализацию мирохозяйственных связей. Будучи по своей природе явлением межнациональным, связанным с международными связями и трансграничными поездками, контактами и обменами, туризм еще в 90-е годы прошлого века превратился в наиболее динамичную отрасль мировой экономики. В начале нынешнего века туризм стал влиять на экономику целых стран, регионов и на мироустройство в целом. Индустрия туризма превратилась в весьма эффективную и высокодоходную отрасль. Так, ежегодный рост поступлений от международной туристской деятельности составил в среднем 14,8%, в то время как в других отраслях экономики он был на уровне 8,8%. Туристскую индустрию относят к разряду отраслей, которые будут определять мировое экономическое развитие в этом столетии. По данным Всемирной туристской организации на долю туризма приходится около 11% мирового валового продукта, до 30% торговли и почти 10% мировых капиталовложений. Число рабочих мест в туристской индустрии составляет 192 млн. человек или 8% от общих показателей занятости в мире. Начиная с 1998 года туризм вышел на первое место в мировом

экспорте товаров и услуг, составив 7,9% от мирового объема торговли товарами и услугами [1].

Ресторанно-гостиничный бизнес является составляющей туристической индустрии. На современном этапе развития экономики особое значение приобрела эволюция стратегии туристических и ресторанно-гостиничных предприятий в соответствии со спецификой отрасли и жизненным циклом турпродукта и предоставляемых услуг, а также компьютеризация систем менеджмента и маркетинговых процессов, осуществляемая в рамках новых форм управления ресурсами предприятий индустрии туризма. Отмечая превалирование операционных подходов над стратегическими, следует признать, что существенный импульс получила теория и практика стратегического менеджмента туристических и ресторанно-гостиничных предприятий. Политическая и определенная экономическая стабилизация последних лет способствовали активному переходу от стратегий «выживания» к стратегиям внутреннего роста, в том числе, «стратегии развития рынка» за счет новых турпродуктов и стратегии внешнего роста – «интеграции» и «диверсификации». Широкое распространение в отечественной практике стратегического управления предприятиями индустрии туризма получила теория стейкхолдеров. Практика предприятий индустрии гостеприимства Центрального региона показывают, что коалиции стейкхолдеров включают не только близкие структуры, но и общественные и муниципальные организации, а порой и конкурентов. В последнее время на этой основе особое развитие получил метод бриджинга или стратегического партнерства. Примером может служить бриджинговое финансирование облигационных займов крупной московской туркорпорации, в состав которой входят сеть отелей и ресторанных цепей, осуществляемой ее андеррайтером – Финансовой Корпорацией «Уралсиб» при поддержке авиаперевозчиков – «Трансаэро» и городских властей.

Одной из особенностей управления предприятиями индустрии ресторанно-гостиничного бизнеса стало выделение в качестве ключевого сегмента стратегического менеджмента – инвестиционного и финансового планирования [2].

Особенностью кредитного менеджмента индустрии туризма в России является то, что в отрасли почти отсутствует сеть отраслевого банковского кредитования. Исключением является деятельность единственного специализированного банка – «Интурбанк», а специфика финансового менеджмента российских предприятий индустрии туризма заключается в том, что он вынужден осуществлять планирование хозяйственной деятельности в условиях ограниченных и дорогих источников финансирования, что дает иностранным предприятиям, действующим на российском рынке туристских услуг, конкурентное преимущество.

Особенностью финансирования предприятий отрасли является так же то, что на сегодняшний день основным финансовым инструментом приобретения основных средств стало не прямое банковское кредитование, а лизинг.

Следовательно, можно предложить ряд практических рекомендаций по внедрению современных методов финансово-кредитного менеджмента, в частности, использованию фондовых инструментов, ценных бумаг, облигационных займов и ИРО, а также механизма самофинансирования отрасли через введение специализированного косвенного налога – туристской ренты. Ключевую роль в управлении предприятиями индустрии гостеприимства стал играть кадровый менеджмент.

Использование западных стандартов в сфере управления персоналом позволило выйти на качественно новый уровень качества обслуживания. Однако «вестернизация» менеджмента без учетов адаптации его к условиям российского рынка труда привела к возникновению ряда проблем. В частности, важными проблемами кадрового менеджмента является адаптация современных теорий мотивации к реальной практике.

Итоги проведенных опросов показывают, что ключевым инструментом мотиваций остается голое материальное стимулирование. В результате коэффициент текучести кадров среди персонала столичных гостиниц достигает 47 %. Особенности управления кадрами на предприятиях туризма во многом связаны с проблемами подготовки кадров для отрасли и недостатками системы туристского образования [3].

Важной современной тенденцией управления предприятиями отрасли стала компьютеризация систем менеджмента и маркетинговых процессов, осуществляемая в рамках новых форм управления ресурсами предприятий индустрии туризма. Перспективным направлением развития отечественного туризма является использование такого эффективного инструмента управления, как инновационная логистика.

Анализ туристического продукта показал, что основу его социально-экономической природы составляет комплексная туристическая услуга, которая включает в себя два принципиально различных вида услуг. В первую группу входят услуги, обладающие абсолютной ценностью и самоцелью для их потребителей (пользователей), что позволяет отнести их к конечным или результирующим услугам, ради которых люди добровольно отправляются в странствия. Сюда относятся услуги, связанные с потреблением рекреационных ресурсов в местах отдыха и курортного лечения, организация экскурсий в культурные исторические и экзотические места, экстремальный туризм и др. Во вторую группу входят утилитарные, чаще всего инфраструктурные услуги, без которых конечные услуги первой группы стали бы невозможными или недостаточно продуктивными. К числу таких услуг относятся транспортные услуги и сопровождающий их сервис, гостиничные и ресторанные услуги, услуги инструкторов и проводников и др., которые можно отнести к обеспечивающим услугам. Они в значительной степени влияют на совокупные издержки производства, а, следовательно, и на стоимость (цены) туристического продукта, а также на качество обслуживания туриста. Поскольку большинство услуг второй группы связано с организацией управления потоковыми процессами, а

именно людскими потоками туристов, повышение эффективности этого управления – предмет использования инновационной логистики.

Список литературы:

1. Балабанов И.Т., Балабанов А.И. Экономика туризма [Текст] / И.Т. Балабанов, А.И. Балабанов. – М.: «Финансы и статистика». – 2006.
2. Гуляев В.Г. Организация туристской деятельности [Текст] / В.Г. Гуляев – М.: «Нолидж», 2006.
3. Татаринков Е.А. Управление персоналом [Текст]: Учебное пособие / Е.А. Татаринков. – М.: Изд-во РИОР, 2006. – 96 с.

Н.А. Мишенкова

Научный руководитель: к.с.н., доцент В.Н. Морозова

г. Ставрополь

ФАКТОРЫ ИННОВАЦИОННОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКИ

Проблема повышения конкурентоспособности и инновационного развития экономики в настоящее время относится к числу наиболее значимых, стратегических для нашей страны. От ее решения зависит, какое место будет занимать Россия в мировой экономике и политике, и какую роль она будет в них играть. Если бы политика российского руководства в 90-е годы XX столетия в большей степени преследовала цель обеспечения позитивной динамики национальных конкурентных преимуществ, то ситуация с международной конкурентоспособностью страны и отечественного бизнеса к началу XXI столетия была бы принципиально иной, чем в настоящее время.

Только в последние годы задачи повышения международной конкурентоспособности нашей страны приобрели общегосударственное значение. В Концепции национальной безопасности Российской Федерации (январь 2000 г.) национальные интересы страны в сфере экономики рассматривались уже как ключевые, были поставлены задачи расширения рынков сбыта российской продукции, оказания реальной государственной поддержки целевых программ структурной перестройки промышленности, опережающего развития конкурентоспособных отраслей и производств, расширения рынка наукоемкой продукции. Задачи повышения международной конкурентоспособности России были определены как приоритетные в Послании Президента РФ Федеральному Собранию Российской Федерации 2003 г. Как отмечалось в нем, «конкурентоспособным должно быть у нас все – товары и услуги, технологии и идеи, бизнес и само государство, частные компании и государственные институты, предприниматели и государственные служащие, студенты, профессора, наука и культура» [2].

Исторически концепция конкурентоспособности основана на теории использования в международном разделении труда сравнительных преимуществ национальных экономик (дешевый труд, богатые природные ресурсы, благоприятные географические, климатические, инфраструктурные факторы и т. п.) для экспорта продукции в страны, где таких преимуществ нет, и импорта продукции из стран, которые обладают преимуществами по сравнению с национальной экономикой страны-импортера.

Конкуренция составляет основу динамичного развития индустриального общества, имеет первоначально форму свободной конкуренции частных производителей на открытых рынках и преимущественно ценовой механизм ее реализации на внутреннем и зарубежных рынках. При этом само понятие конкуренции в индустриальном обществе, развивающемся на протяжении трех веков, динамично меняется.

Высокий уровень производства и потребления валового внутреннего продукта (ВВП) на душу населения способствует в развитых рыночных странах созданию более качественных условий для межстрановой и межфирменной конкуренции в мировом экономическом пространстве.

Современная научно-исследовательская база России находится в сложном положении. Критическая точка падения в этой области была «достигнута» к 1999 г., когда за период 1992-1998 гг. удельный вес предприятий и организаций, осуществляющих разработку и использование нововведений, сократился в 3,4 раза. В 2000–2004 гг., по имеющимся оценкам, доля промышленных предприятий, использующих новые объекты интеллектуальной собственности, не превышала 3%.

Серьезнейшей проблемой остается формирование и реализация стратегии наращивания и защиты отечественной интеллектуальной собственности. В последнее время в связи и переговорами о вступлении России в ВТО эта проблема все больше сводится к вопросам производства и реализации контрафактной аудио- и видеопродукции. Однако более серьезной является проблема интеллектуальной собственности в реальном секторе экономики страны. Общемировая тенденция в данной области состоит в том, что в настоящее время ведущие государства мира, обеспечивая патентную защиту внутри страны, активно стремятся выйти на другие рынки.

В принципе конкурирующим субъектам надо достигать тех же или еще лучших результатов в прибыльности производства и эффективности использования труда и капитала при кардинально меняющемся спросе, более сложной конфигурации рынков. Конкуренция за доходы потребителя приобретает все более агрессивный характер – выживает сильнейший инноватор. Во многих случаях конкурентная борьба приобретает избыточный, зачастую разрушительный характер, в связи с чем формируется новый, более высокий уровень конкурентоспособности, когда конкуренты вступают в партнерские отношения. Создание гибких альянсов, взаимный обмен конкурентов-партнеров новейшими научно-

техническими достижениями, инновациями и ноу-хау взаимно обогащают их и усиливают конкурентоспособность обеих сторон. Одновременно государство изыскивает новые способы регулирования создания альянсов с чрезмерной монополизацией производства для защиты «добросовестной» конкуренции.

Приведенный перечень проблем и факторов, сдерживающих формирование в России инновационной экономики (который, очевидно, может быть дополнен), их сложность и масштабность, дает основания для заключения о том, что единовременный «скачок» в инновационном направлении невозможен. Реально можно сократить этап перехода от топливно-сырьевой к инновационной, высокотехнологичной направленности современной российской экономики, но «перепрыгнуть» через него нельзя. Утверждать, что этот переход действительно осуществлен, можно будет лишь тогда, когда экономика инноваций будет сформирована на всем экономическом пространстве страны. Пока этого не произошло, и можно говорить только о некоторых очагах» инноваций.

В современной теории по проблемам конкурентоспособности существуют два подхода к выделению уровней конкурентоспособности: территориальный и отраслевой. С точки зрения территориального подхода выделяют конкурентоспособность страны (макроуровень), конкурентоспособность региона (мезоуровень) и конкурентоспособность фирмы (микроуровень). Отраслевой подход выделяет национальную конкурентоспособность (макроуровень), конкурентоспособность отрасли (мезоуровень) и конкурентоспособность товара (микроуровень).

В самом широком смысле конкурентоспособность означает возможность выигрыша в соревновании. Применительно к экономической сфере конкурентоспособность в общем виде – обладание свойствами, создающими преимущества для субъекта экономического соревнования. В то же время комплексный (территориально-отраслевой) подход к исследованию конкурентоспособности, требующий учета воздействия разных факторов, позволяет приблизиться к наиболее оптимальным оценкам эффективности управления инновационными преимуществами в многоаспектной конкурентной среде. А введение в научный оборот самого понятия «конкурентоспособность» повлияло в значительной степени на генезис и эволюцию многих моделей маркетинга, обеспечивших недостающие (необходимые) выигрышные преимущества соревнующихся субъектов экономической деятельности в глобальных процессах трансформирующихся хозяйственных систем.

Следует отметить, что само по себе определение, как в официальных документах, так и отдельными отечественными и зарубежными исследователями тех отраслей экономики России или отдельных производств, которые реально в настоящее время обладают международной конкурентоспособностью, вовсе не снимает с повестки дня проблемы выбора тех направлений, которые могли бы повысить конкурентоспособность

страны и ее бизнеса в перспективе. Дело в том, что такое важнейшее достоинство наукоемких отраслей, как имеющийся в них научно-технический задел, с течением времени, если он не реализуется или в него не инвестируются необходимые средства, утрачивает свой потенциал. Этот задел не является «естественным» конкурентным преимуществом. Если естественные преимущества еще длительное время будут сохраняться в отраслях топливно-энергетического комплекса, сырьевых отраслях (при соответствующем инвестировании), то применительно ко многим другим отраслям (в том числе, атомной промышленности, оборонной, авиационной, ракетно-космической) этого утверждать нельзя. Печальная практика длительного недофинансирования авиационной промышленности России это полностью подтверждает.

Сохранение и развитие научно-технического задела зависит от эффективности проводимой государством научно-технической и промышленной политики. Это заставляет по-новому подходить с инновационных позиций к проблеме выбора «точек роста» российской экономики и, на этой основе, к диверсификации экспорта страны на высокотехнологической основе. Такими новыми направлениями должны стать в России, например, нанотехнологии, клеточная биотехнология и некоторые другие.

Однако отмеченные позитивные процессы должны соответствующим образом реализоваться во внутренней и внешнеэкономической политике страны. Анализируя такие возможные направления диверсификации российского экспорта, как инерционная (или эволюционно-инерционная) диверсификация, эволюционный факторный апгрейдинг, инновационная диверсификация [10], можно полагать, что наиболее рациональным (и одновременно реальным) может стать комбинированный подход к развитию экспорта и национальной экономики. Он предполагает одновременную и параллельную реализацию трех названных видов диверсификации в их «пересечении» и взаимодействии как ресурсно-инновационного направления развития. При этом инновационная диверсификация экспортной деятельности не означает отказа от сложившейся в течение длительного времени традиционной внешнеторговой специализации страны, а должна дополнять ее, занимая с течением времени все более существенное место в российском экспорте.

Комбинированный вариант диверсификации экспорта и национальной экономики должен основываться на более широкой и отвечающей современным реалиям трактовке повышения международной конкурентоспособности и диверсификации экономики России и отечественного экспорта. Реализация направлений инновационной экспортной специализации в практическом плане должна привести к формированию сбалансированной в разрезе ведущих отраслевых и межотраслевых кластеров экспортной структуры, базирующейся на высоком уровне конкурентоспособности всех звеньев национальной экономики. При этом выйти на оптимальную стратегию экономического развития страны и ее экспорта можно, лишь сочетая развитие конкурентных в настоящее вре-

мя отраслей и видов производства с параллельным определением и развитием технологических кластеров завтрашнего дня.

Список литературы:

1. Бекетов Н. Государственная политика инноваций // Экономист. – 2004. – № 9. – С. 64-70.
2. Послание Президента РФ Владимира Путина Федеральному Собранию Российской Федерации. Москва, Кремль, 16 мая 2003 г. // Официальное интернет-представительство Президента России utozhkgot.ru.
3. Об инновационной политике России // БИКИ. – 2006. – № 22-23. – 25 февраля. – С. 2.
4. Медведев В. Патент на будущее. России нужна глобальная стратегия защиты своей интеллектуальной собственности // Коммерсантъ. – 2006. – 18 августа. – №152.-С. 7.
5. Коммерсантъ. – 2006. – 10 августа. – С. 2.
6. Стратегический ответ России на вызовы нового века / Под общ. ред. акад. Л.И.Абалкина. Институт экономики РАН.- М.: Экзамен. – 2004. – С. 309-310.
7. Симонов К.В. Энергетическая сверхдержава. – М.: Алгоритм. – 2006. – С. 7.
8. Спартак А.Н. Россия в международном разделении труда: Выбор конкурентоспособной стратегии. – М.: МАКС Пресс. – 2004. – С. 311.

Н.С. Недворягина

Научный руководитель: к.э.н., доцент А.С. Попова

г. Ставрополь

ВОПРОСЫ ОПТИМИЗАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В РЕГИОНЕ

Хозяйственная практика показывает, что оптимальное решение проблемы роста эффективности экономики достигается посредством переключения ресурсов региона с поддержки бесперспективных государственных предприятий на поддержку перспективных частных предприятий с тем, чтобы их ускоренный рост перекрыл спад неэффективного регионального производства, тем самым, достигая синергетического эффекта – соединением силы государства с энергией частного предпринимательства. Достижение названного эффекта требует сокращения дотаций, субсидий и льготных кредитов неэффективным государственным предприятиям и преобразования их в высокоэффективные инвестиционные проекты. Важно также обеспечить доленое участие регионального бюджета в реализации частных инвестиционных проектов. Особенно актуально предоставление региональными органами власти долгосрочных гарантий ценным бумагам крупных открытых акционерных обществ.

Полный пакет социальных мер в рамках региональной экономической политики предполагает – адресную помощь социально уязвимым слоям населения, активизацию политики занятости, восстановление сбережений населения, проведение жилищной реформы через организацию рынка жилья и замену дотаций “жилищно-эксплуатационным конторам” субсидиями населению для оплаты жилищных расходов [1, с.56]

В региональной экономической политике существует определенное соотношение между краткосрочными и долгосрочными приоритетами. Оптимальная политика государственного регулирования региональной экономики сводится, как нам представляется, к обеспечению эффективного функционирования регионального рынка; защите и поощрению внутри- и межрегиональной конкуренции; организации и участию в перераспределении корпоративных и личных доходов; совершенствованию механизма распределения ресурсов данного региона с целью прироста регионального валового продукта; стабилизации региональных уровней занятости и инфляции, порождаемых колебаниями региональной экономической конъюнктуры.

Обеспечение эффективного функционирования региональной рыночной системы является общей предпосылкой эффективного функционирования национального макрорынка. Не менее важным направлением государственного регулирования региональной экономики выступает защита конкуренции, что создает условия для состязательности между предпринимателями различных регионов за более выгодные условия реализации результатов своего производства [3, с.14-22].

Антимонопольная региональная политика в рамках региона должна осуществляться, по нашему мнению, двумя способами: воздействием региональных «естественных монополий» на ценообразование «рыночно-монопольных» видов товаров, услуг и сырьевых источников, а также принятием системы антимонопольных хозяйственных регламентов.

Особой формой государственного регулирования региональной экономики в условиях рынка выступает целенаправленное регулирование государственными органами спроса и предложения товаров и услуг, потребление которых удовлетворяет приоритетные социально-значимые потребности данного региона, финансировать их должен общегосударственный центр); возникающие в этом случае некомпенсируемые издержки входят в качестве вмененных затрат в проведение государственной политики регулирования региональной экономики.

Для региональной экономики особенно важна государственная поддержка комплекса мер, направленных на стабилизацию развития производства посредством проведения политики полной занятости ресурсов (капиталов, сырья, рабочей силы и стабилизации уровня цен).

Так, главным инструментом вмешательства правительства в механизм регионального регулирования экономики выступает государственный сектор, поэтому доля производства государственных предприятий

в общем объеме региональной (краевой) экономики соответствующим образом дифференцирует регионы (по реальной возможности государственного воздействия). Операционально о масштабах экономического регулирования регионального хозяйства свидетельствуют масштабы правительственных закупок региональных товаров и услуг, а также объемы трансфертных платежей в данном регионе.

К государственному регулированию следует отнести также деятельность органов власти субъектов федерации (и муниципалитетов), поскольку каждая из указанных ветвей государственной власти имеет самостоятельные бюджеты. Для оптимизации политики государственного регулирования экономики региона приоритетным является происходящее сегментирование регионального рынка, которое приводит к усилению взаимовлияния различных образовавшихся секторов.

Концептуальная направленность экономической политики на региональном уровне в период рыночно-трансформационных действий сводится к необходимости проведения жесткой финансово-кредитной политики (при которой верхний предел инфляционного роста цен допускается в размере не более одного процента в месяц). Ужесточение экономической политики в области расходования регионального бюджета означало бы снижение ставок банковского процента, что позволило бы предприятиям безопасно и предсказуемо использовать банковский кредит для ускорения оборота и инвестиций.

Кроме того, сегодня происходит сокращение неплатежей в результате более свободного и системного функционирования рыночного механизма и трансформации накоплений в инвестиции, а не в спекулятивные сделки.

Социальный эффект малого предпринимательства превышает его экономический эффект, тем более, что это – единственный вид бизнеса, который прямо зависит от усилий местной власти. Поэтому степень развития малого предпринимательства в данном регионе – объективное свидетельство поддержки местной властью рыночных преобразований [2, с. 22].

Развитие малого предпринимательства сталкивается с проблемой, практически одинаковой для всех регионов, – формированием «начального капитала», поскольку в настоящее время обнаружилась явная неприемлемость для данного вида бизнеса условий залогового имущества на кредит. Другая финансовая проблема – крайне короткие сроки, на которые выдается кредит, для возвращения которого предприниматели вынуждены вместо развития производства заниматься куплей-продажей.

Самые трудные и сложные задачи по-прежнему связаны с проблемами устойчивого и достаточного финансирования малого предпринимательства. Непомерно жесткие требования к залоговому обеспечению и высокие процентные ставки выводят краевые банки из числа основных источников получения кредита для мелких предпринимателей. В этой ситуации необходимо ускоренное развитие лизинговых и франчайзинговых отношений, позволяющих малым предприятиям привлекать обо-

рудование, финансовые средства, технологии, а также производственный опыт конкурентоспособных предприятий.

Региональная экономическая политика должна быть направлена на преодоление ограниченности доступа субъектов малого бизнеса к финансовым, материальным и интеллектуальным ресурсам, на развитие инфраструктуры поддержки малого предпринимательства, на расширение спроса на продукцию и услуги малого бизнеса среди основной массы населения, а также на обеспечение системности асинхронно проводимым в жилищно-коммунальном секторе реформам, увязывая эти реформы с темпами развития малого предпринимательства.

Главными направлениями дотационного финансирования малого бизнеса выступают: организация краевого (областного) лизингового центра; создание специализированной информационной сети; формирование районных «бизнес-инкубаторов»; прямое кредитование «пилотных» проектов; «венчурное» кредитование (выделение средств на рискованные проекты, связанные с высокими технологиями); широкомасштабное развертывание «франчайзинга» (известная фирма передает начинающим предпринимателям свою марку, технологию, экономическую нишу, получая при этом свою долю прибыли); создание малых предприятий (при реструктуризации крупных); открытый доступ к участию в конкурсах при распределении бюджетных заказов и торгах фонда нежилых помещений; повышение значимости гарантий областной и местной администрации.

Список литературы:

1. Бункина М.К., Семенов А.М. Экономическая политика. М., 2008.- с. 56-58.
2. Водянов А. Промышленные мощности: состояние и использование. // Экономист. 2008. № 9.- с.14-22.
3. Федеральный бюджет и регионы: структура финансовых потоков / Институт “Восток-Запад”. М.: МАКС Пресс, 2009.-с.18-24.

И.П. Савченко

Научный руководитель: к.с.н., доцент В.Н. Морозова

г. Ставрополь

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО КАК ОДНА ИЗ КОНКРЕТНЫХ ФОРМ ПРОЯВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

Любая нация гордится плодами деятельности своих предпринимателей. Но любая нация и каждый ее отдельный представитель гордятся и своей причастностью к воплощению какой-либо конкретной предпринимательской идеи. Предпринимательство как одна из конкретных форм проявления общественных отношений способствует не только повышению материального и духовного потенциала общества, не только создает

благоприятную почву для практической реализации способностей и талантов каждого индивида, но и ведет к единению нации, сохранению ее национального духа и национальной гордости[6].

Но в стране не создано и пока еще не наблюдается стремления к созданию так называемого предпринимательского пространства. Сам процесс воссоздания такого пространства связан с другой, более масштабной проблемой – содержанием философии общественного функционирования[2].

Требуется разработка целостной, завершенной и всеми понятной схемы логических преобразований, которая, конечно же, будет включать в себя элементы общественной жизни, свойственные цивилизованным странам, но только в логически оправданной схеме общественных отношений.

Коммерческие организации могут выступать в форме: хозяйственных сообществ (АО, ООО, ЗАО), товариществ (полных и командитных), производственных кооперативов. Этот перечень закрыт – из круга коммерческих организаций исключены арендные, народные, коллективные и т.п. организации, упоминавшиеся в ранее действовавшем законодательстве[7].

Основными признаками коммерческой организации являются:

- 1) цель деятельности – получение прибыли;
- 2) четко определенная в законе организационно – правовая форма;
- 3) распределение прибыли между участниками юридического лица[4].

Юридические лица, являющиеся коммерческими организациями, могут создаваться в форме хозяйственных товариществ и обществ, производственных кооперативов, государственных и муниципальных унитарных коммерческих организаций. Допускается создание объединений коммерческих и (или) некоммерческих организаций в форме ассоциаций и союзов[3].

Характер деятельности юридического лица закреплен в его учредительных документах (уставе или учредительном договоре).

Коммерческие организации имеют собственное название, фирменный знак (марку), самостоятельный баланс, расчетный счет в банке. Оно несет имущественную ответственность по своим обязательствам, т.е. является юридическим лицом[5]. Часто в хозяйственной практике используется понятие “фирма”. Как правило, фирма представляет собой объединение однородных или смешанных коммерческих организаций[8].

Говоря о роли предпринимательства, опираясь на опыт развитых стран, можно сформулировать вывод, что поступательное развитие предпринимательства является важнейшим фактором успешного решения следующих проблем:

- формирование конкурентных цивилизованных рыночных отношений, способствующих лучшему удовлетворению потребностей населения и общества в товарах (работах, услугах);
- расширение ассортимента и повышение качества товаров, работ, услуг. Стремясь к удовлетворению запросов потребителей, бизнес способ-

ствует повышению качества товаров (работ, услуг) и культуры обслуживания;

- приближение производства товаров и услуг к конкретным потребителям;
 - содействие структурной перестройке экономики;
 - привлечение личных средств населения для развития производства.
- Партнеры на малых предприятиях вкладывают свои капиталы в дело с большей заинтересованностью, чем на крупных[1].

Список литературы:

1. Борисов Е.Ф. Экономическая теория: Учебник. – М.: Юрист, 2004. – 568с.
2. Брусцов В.А. Рыночная экономика против скрытой безработицы.// Человек и труд. №3, 2007. – С. 14-16
3. Бусыгин А.В. Предпринимательство. Основной курс: учебник для вузов. – М.: Инфа, 2003. – 608с.
4. Волков О.И. Экономическая теория: Учебник. – М.: ЮНИТИ, 2008. – 502с.
5. Горемыкин В.А. Экономическая стратегия предприятия. – М.: Финанс, 2008. – 506с.
6. Гусов К.Н., Толкунова В.Н. Экономика России. Учебник. – М.: Юрист, 2008. – 496с.
7. Дедов Д.И. Правовое регулирование рынка труда: Учебное пособие. – Стоглав, 2007. – 137с.
8. Киселёв И.Я. Рыночная экономика в России. Учебное пособие. – М.: Норма, 2008 – 384с.

Е.Ю. Соина

Научный руководитель: к.э.н А.С. Карибджанян

г. Ставрополь

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Управление маркетингом включает в себя анализ, планирование, внедрение в практику и контроль по проведению маркетинговых мероприятий, которые должны установить или расширить заключение выгодных для предприятия сделок.

Помимо уже достаточно осознанной необходимости в маркетинге как средстве завоевания и удержания рынка, необходимо ещё учитывать и тот факт, что в настоящее время маркетинг есть способ выживания предприятий в условиях рынка. Маркетинг является, по сути дела, такой системой организации управления финансово-хозяйственной деятельностью на предприятии, которая использует самые современные методы рациональ-

ной организации и управления для достижения максимальной эффективности и повышения конкурентоспособности производства. Основная задача управления маркетингом состоит в достижении чувства удовлетворения между всеми участвующими в нем сторонами [1] .

При этом практическое управление маркетингом может осуществляться с разных базовых концепций, основными из которых являются следующие:

1) концепция, ориентированная на производство: основана на утверждении, что потребители будут покупать товары, которые широко распространены и доступны по цене. Следовательно, руководство должно сосредоточить свои усилия на совершенствовании системы распределения имеющихся ресурсов и снижении себестоимости продукции. Последнее является одной из главных проблем отечественных предприятий уже достаточно долгое время. Данной концепции продолжает придерживаться значительная часть российских перерабатывающих предприятий и организаций, что частично и объясняет их негативное финансовое положение;

2) концепция, ориентированная на товар: предполагает, что потребители предпочтут купить товары наивысшего качества, с лучшими эксплуатационными характеристиками. Значит, предприятие должно сосредоточить все свои усилия на постоянном совершенствовании товара. Практика показала, что безусловное следование этой концепции приводит к так называемой «маркетинговой близорукости», т.к. упускаются из вида конкретные нужды потребителей – как настоящих, так и потенциальных [2];

3) концепция, ориентированная на сбыт: утверждает, что потребители по природе своей никогда не будут добровольно покупать всю выпускаемую предприятием продукцию. Значит, менеджеры по сбыту должны вести агрессивную политику продаж и интенсивно продвигать на рынок свои товары. Данная концепция основана на интенсификации коммерческих усилий применительно к товарам повседневного спроса, о приобретении которых покупатель долго не раздумывает. Соответственно принципам концепции используется агрессивная и назойливая реклама. Всё это нацелено на достижение максимального эффекта в текущий момент, но при этом упускаются долгосрочные перспективы. Недооценка поиска путей возможного развития предприятия может в скором времени привести к крайне неблагоприятным последствиям;

4) концепция маркетинга: провозглашает, что успех предприятия – производителя состоит в определении и удовлетворении потребностей целевых рынков. Основана концепция на 4-х основных принципах – целевом рынке, потребительских нуждах, интегрированном маркетинге и рентабельности. Этот наиболее современный подход в предпринимательской деятельности, ориентированный на нужды и потребности клиентов. Удовлетворенность потребителей – главная цель и главная основа её достижения состоит в получении максимальной прибыли. Именно такой концепции придерживаются всемирно известные фирмы, добившиеся

наивысших результатов в своей деятельности – «IBM», «Procter and Gamble», «МакДональдс». Среди российских фирм это ЗАО «Лаборатория Касперского», ОАО «Вымпелком», ЗАО «Газпром».

5) концепция социально-ответственного маркетинга: предполагает, что главной задачей организации является выявление нужд и потребностей целевых рынков и их удовлетворение более эффективными, чем у конкурентов, способами при укреплении благополучия потребителя и общества в целом. В применении этой концепции к пищевой и перерабатывающей отраслям это выражается, прежде всего, в организации высокоэкологичной структуры производства, выпуске продукции, не содержащей вредных примесей, химических консервантов. В то же время продукция должна максимально удовлетворять изменяющимся и постоянно растущим потребностям покупателей. Достичь целей вышеуказанных концепций российским предприятиям перерабатывающей отрасли в настоящее время крайне трудно. Рынок наводнен импортной продукцией стран ближнего и дальнего зарубежья. Объяснений этому несколько. В ряде случаев импортная пищевая продукция завоевала место на российском рынке ещё в первые годы перехода страны к рыночным отношениям. Кроме того, большинство отечественных предприятий либо не функционировали вообще, либо работали на 1/3 своих возможностей. Не хватало сырья, отказывало устаревшее оборудование, были потеряны связи с традиционными поставщиками и клиентами, а искать новые формы организации производства и сбыта наши хозяйственные руководители в большинстве своём не научились и по сей день. Сегодня необходимо принимать незамедлительные меры по решению данной проблемы. Как руководители предприятий, так и специалисты осознают, что надо повысить качество производимых товаров, снизить их себестоимость и внедрить современные технологии. Однако главным препятствием на пути к достижению высокого уровня рентабельности является нехватка средств. При этом существует мнение, что необходимые средства должны прийти со стороны, что кто-то другой должен сделать инвестиции [3].

На наш взгляд, более целесообразной является организация поиска возможностей развития на основе собственных ресурсов, причем далеко не всегда требующих больших финансовых вложений. К примеру, многие российские предприятия выпускают действительно качественную продукцию. Тем не менее, даже качественной продукции очень трудно пробиться на рынок. Значит, главная проблема здесь – организация максимально возможного уровня продаж. А решение данной проблемы напрямую относится к эффективному функционированию службы маркетинга на предприятии. При этом необходима переориентация со сбытовой концепции на концепцию маркетинга.

Примером такой переориентации может служить проведённый в 2005 году ребрендинг российской компании ОАО «Вымпелком» (Би Лайн GSM), целью которого было не просто представить общественности но-

вый логотип и фирменный стиль (из фирменного стиля компании ушел синий цвет, пчела и слово GSM. Теперь слово «Билайн» пишемся слитно, а символом стал круг с желто-черными горизонтальными полосками), а разработать политику взаимодействия с новым клиентом и удержания уже существующей клиентской базы. В этой области компания делает ставку на создание впечатления яркости, простоты, дружелюбности и положительных эмоций. Если маркетинговая служба предприятия работает в соответствии с установленными требованиями, разработчики товаров имеют информацию о развитии продукта, о том, в каком направлении нужно совершенствовать имеющуюся продукцию и разрабатывать новую. Производственники узнают, каким должен быть ассортимент выпускаемой продукции и как часто надо ее обновлять. Кроме того, необходимо следить за деятельностью конкурентов. На основе этого определяются направления совершенствования маркетинговой деятельности, разрабатываются и выполняются конкретные планы и программы [4].

Анализ организации маркетинговой службы на перерабатывающем предприятии может проводиться при комплексном анализе деятельности предприятия. В любом случае служба маркетинга должна:

- 1) исследовать рынок;
- 2) осваивать определённые географические зоны деятельности;
- 3) организовывать выпуск и стимулировать сбыт только тех товаров, производство которых приносит фирме прибыль;
- 4) завоевывать собственные потребительские рынки;
- 5) организовывать и проводить рекламную кампанию;
- 6) осуществлять контроль всех операций производственно-сбытовой деятельности по каждому продукту;
- 7) разрабатывать стратегию предприятия о потребностях, которые возникнут у потребителя через 3-4 года (ориентир на будущие потребности).

Функционирование маркетинговой службы невозможно без постоянного и всестороннего взаимодействия со всеми другими отделами организации. Если фирма являемся филиалом или дочерней компанией, маркетинговая служба должна взаимодействовать не только с отделами внутри данной фирмы, но и с отделами головной организации, а также с её центральной маркетинговой службой. Последняя разрабатывает маркетинговую стратегию организации по каждому продукту. Все перечисленные выше постулаты могут кардинально переменить рыночное положение организации только при одном условии – наличии соответствующих кадров. Руководители и специалисты маркетинговых служб должны удовлетворять следующему набору необходимых требований.

- 1) высокая компетентность в области коммерции и производства, осведомленность о последних достижениях НТП;
- 2) коммуникабельность, знание иностранных языков;
- 3) постоянное стремление к инновациям.

Список литературы:

1. Бусыгин, А. В. Эффективный менеджмент [Текст] / А. В. Бусыгин. – М.: Финпресс, 2008. – 1056 с
2. Колик, А. В. Проблемы организации службы маркетинга на предприятии [Текст] / А.В. Колик // Маркетинг в России и за рубежом. 2007. №4 – с.56 – 57.
3. Крылов, И.В. Маркетинг. [Текст] / И.В. Крылов. – М.: Центр, 2007. – 192 с.
4. Попов, И.В. Маркетинг: теория и практика. [Текст] / И.В.Попов.- М.: МГУП, 2007. – 372 с.

А.Н. Сологуб

*Научный руководитель: к.соц.н. Л.А. Часовская
г. Москва*

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО РЫНКА

В условия преобразований современной России функционирование российского фармацевтического рынка, анализ его перспектив, специфики, особенностей позиционирования как на внутреннем так и на международном фармацевтическом рынке привлекает все большее внимание общественности, работодателей, производителей, работников и т.д.

Несмотря на то, что в общем и целом отрасль развивается по общим маркетинговым законам, при разработке стратегии позиционирования и продвижения лекарственных средств на российском рынке, существуют особенности отношения целевой аудитории к фармацевтическим препаратам. Специфика российского “национального” фармацевтического рынка, определяется своеобразием страны: ее историей и географией, политической и этнической картами, сложившейся психологией и многими другими составляющими [1,24].

По мнению иностранных производителей, фармацевтический рынок в России характеризуется более длительным, чем на Западе, жизненным циклом продукта, различными долями лидирующих препаратов, на него влияет демографический спад, происходящий в стране (пятая часть населения России – пенсионеры, предъявляющие самый большой спрос на лекарства, но гораздо менее платежеспособные, чем их ровесники западных стран), низкий уровень профилактической медицины и компенсаций за лечение, высокий уровень самолечения, значительная лояльность населения к старым брендам [3].

Уровень потребления лекарств в России, в денежном исчислении, равен около 40 долл. США в год на человека. Доля рынка инновационных препаратов в России по сравнению с дженериками безнадёжно мала [3].

Несмотря на значительные усилия, предпринятые за последние 10-15 лет компаниями (преимущественно западными) по продвижению на отечественный фармацевтический рынок инновационных медицинских препаратов, результаты, которых они добились, пока достаточно скромные.

Во многом это определяется спецификой российской системы здравоохранения: низкой мотивацией врачей на результат, высокой ролью административного ресурса, отсутствием стандартов лечения, отсутствием реальной системы льгот на медикаменты, неэффективностью страховой медицины, недобросовестной конкуренцией, низкой медицинской культурой населения (недоверие врачам, невнимание к собственному здоровью, боязнь приема лекарств, высокая популярность “окультиных” методов лечения – целители, колдуны, биодобавки, уринотерапия, святая вода и т. д.) [2,14]

В России, как и во многих странах мира, существует ряд законодательных ограничений, не позволяющих использовать определенные способы продвижения лекарственных препаратов. В первую очередь, это запрет на рекламу рецептурных средств, нацеленную на конечного потребителя.

Все это привело к тому, что персонал фармацевтических компаний сегодня мигрирует с профильного рынка. Связано это, в первую очередь, с сокращениями целых департаментов крупных фармацевтических компаний в регионах. Сотрудники, пострадавшие при преждевременном расширении штата под госпитальные программы, а также персонал, который вырос до определенного карьерного, материального уровня и остановился вместе с ростом фармацевтического рынка, – все они были вынуждены искать новые места для применения своих способностей вне фармацевтических компаний, обращаться в рекрутинговые агентства. Отток сотрудников происходит не на смежные рынки, такие как рынок FMCG, где заработные платы примерно одинаковы с рынком фармацевтическим, а на активно развивающиеся сейчас рынки, которые приносят наибольший доход, – строительство, девелопмент, недвижимость, химическая и нефтяная промышленность. (Таблица 1) [4]

Таблица 1. Средние заработные платы, Москва–Санкт-Петербург.

Позиция	Фармацевтический рынок, зарплата руб.	Рынок FMCG, зарплата, руб.	Строительный рынок, зарплата, руб.
Менеджер по продажам	40-45 000	40-45 000	60-80 000
Торговый представитель	28-30 000	30-40 000	-
Менеджер по продукту	60-70 000	60-80 000	(менеджер проекта) 150-200 000
Инженер	25 000	-	40-80 000
Руководитель (регион. менеджер, коммерч. директор, рук. отдела продаж)	70-100 000	80-100 000	120-250 000

Из приведенной выше таблицы видно, что основной мотивацией к переходу персонала из фармацевтической отрасли в другую отрасль стала разница в доходах. Плюсом западных фармацевтических компаний остается хороший социальный пакет и наличие официальной заработной платы, чем другие рынки до сих пор не могут похвастаться. Кадровый голод на фармацевтическом рынке коснется не только двух столиц Москвы и Санкт-Петербурга, где успешно развиваются другие рынки, но и всех регионов России.

В целом в кадровом менеджменте существует две основных проблемы:

1) Недостаток специалистов для существующих аптечных организаций, и в первую очередь, руководителей. Сложилась ситуация, когда один провизор работает руководителем в нескольких аптечных организациях. Очевидно, что уровень управления не может быть высоким, что, в свою очередь, ведет к многочисленным проблемам в лекарственном обслуживании населения.

2) Фармацевтической деятельностью занимаются неспециалисты. Эта работа может вестись открыто или же быть завуалирована под должностью «консультант торгового зала». Согласно закону осуществлять отпуск нелекарственной продукции может лицо без фармацевтического образования, но фактически, видя консультанта в торговом зале и обращаясь к нему за помощью в выборе лекарственного препарата, посетитель редко слышит в ответ просьбу обратиться к фармацевту или провизору. Чаще такие сотрудники начинают консультировать по лекарственным препаратам, а это не только противоречит требованиям и стандартам оказания фармацевтической помощи, но и формирует негативное отношение к аптечным организациям. Перечисленные проблемы связаны, в первую очередь, с безудержным ростом аптечных организаций. Новые и уже существующие аптеки составляют друг другу не только экономическую конкуренцию, но и мешают друг другу в решении вопросов кадровой обеспеченности. Ориентированность на привлечение в штат готового специалиста с опытом работы и нежелание брать на работу выпускников колледжей или интернов и оплачивать повышение квалификации специалиста объяснимо, но только усугубляет кадровый голод.

Список литературы:

1. Пашутин С.Б. Особенности Российского фармацевтического рынка Маркетинг в России и за рубежом.- №5, 2004.
2. Симкина Е., Елагин М. Фармацевтический рынок: состояние, тенденции, перспективы //Лица бизнеса- № 10/2 (106).-октябрь , 2005.
3. <http://www.pharmvestnik.ru/> (интернет-версия журнала «Фармацевтический вестник»).
4. <http://www.pharmmarketing.ru/> (сайт о фармацевтическом маркетинге).

В.А. Стрелкова
Научный руководитель: к.п.н. Л.Н. Авдеева
г. Ставрополь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭКОНОМИКИ, МЕНЕДЖМЕНТА И РЕКЛАМЫ В ЭПОХУ ПЕРЕМЕН

Россия великое государство, с богатой историей, не смотря, на все потрясения она смогла выстоять и остаться одной из самых уважаемых стран мира. Но не всё так гладко как кажется. Современная экономическая система России оставляет желать лучшего, наше правительство не может найти собственную концепцию ведения экономической политики, если посмотреть со стороны, то можно увидеть сублимацию идей зарубежных стран и идей, взятых из прошлого.

Современное общество, со всеми его недостатками, всё-таки смогло приспособиться и привыкнуть к непостоянству государственного режима, ко всем его резким скачкам и падениям. Ситуация пугающая, но в последнее время, благодаря правильной концепции ведения экономики, страна стала прогрессировать. Появились новые рабочие места, новые специальности, которые помогают самореализации человека. Менеджеры – это люди, способствующие и помогающие экономике раскрыться в полной мере, найти её положительные стороны, а отрицательные исправить и переоценить. С научной точки зрения менеджмент – это совокупность принципов, методов, средств, форм управления экономическими, интеллектуальными и финансовыми ресурсами. То, есть по-другому менеджер – это умения управлять, а менеджер – управленец. При правильной работе управленцев можно наметить курс улучшения экономического состояния, увеличить финансовые ресурсы страны [1].

Грядет новое время – время перемен, по совокупности всех факторов мы можем улучшить своё нынешнее положение, для нас создают благоприятные условия труда, места реализации своих знаний, умений, амбиций. Все зависит только от нас. Прибегнув к фактам, можно здраво оценить наши возможности. Новые государственные программы, открывают нам обширную сферу деятельности. Возьмем, например, год под знаком молодёжи, учителя, семьи. Ведь в эти промежутки времени создаются программы, для улучшения той, или иной сферы жизни человека. Появились материнские капиталы, увеличились пособия. С виду это все выглядит очень просто, и воспринимается как должное, но никто не задумывался, что за этим скрыта огромная работа экономистов, финансистов, менеджеров, рекламных компаний и т.п.. Как бы это странно не звучало, но именно реклама – в современном мире, двигатель прогресса. Согласно социологическим опросам, больше половины населения, отрицательно относятся к рекламе, будь то, реклама в СМИ, или огромные уличные баннеры, не важно. Но никто и никогда не ду-

мал, что за счёт рекламы, существует множество фирм, и возможно фирма, на которой вы работаете, относится к их числу. Это своеобразное проявление мысли, выявление сущности предприятия.

Меняются люди, меняется время, общество прогрессирует, оставляя за собой огромный след в истории. В связи с модернизацией власти, на правящие должности становятся молодые специалисты, с новыми, креативными идеями, путь регресса пройден, приходит новая эпоха – эпоха экономического подъёма. Потребность в рабочей силе увеличивается, следовательно, увеличиваются шансы пробиться в этой жизни и выйти на новый уровень.

Умение грамотно управлять, основополагающий критерий оценки специалиста. Ведь всё по сути своей взаимосвязано. Экономика предполагает создание таких сфер деятельности, как менеджмент, а отсюда в свою очередь вытекает потребность в рекламе. Для того чтобы в этом разобраться, надо более подробно рассмотреть эту взаимосвязь.

Экономика – это исторически определенная совокупность экономических отношений между людьми, которые складываются в процессе производства, распределения, обмена и потребления материальных, культурных, духовных благ. Следовательно, экономическая система – это установленная и действующая совокупность принципов, правил, законов, определяющих форму и содержание основных экономических отношений, возникающих в процессе производства, распределения, обмена и потребления экономического продукта. К основным типам экономических систем относятся: традиционная, централизованная (административно-командная), рыночная. Экономика никогда не бывает стабильной, она циклична. Экономический цикл – это период времени от начала одного кризиса до начала другого. В данный момент Россия находится в кризисном состоянии. Но с каждым днём мы становимся всё ближе к его завершению. Разобравшись в основных экономических понятиях, мы можем провести параллель к менеджменту, именно благодаря этой сфере, мы смогли сохранить одну из ведущих позиций на мировых рынках. Преобразования, которые на данный момент происходят в России, говорят нам об улучшении политико-экономического состояния. Обширные возможности управленческих ресурсов, дают нам право говорить о повышенном спросе на интеллектуальные навыки. Ведь талантливый человек, талантлив во всем, нужно не бояться себя проявлять, необходимо перебороть свой страх в совершении неисправимых ошибок, а также иметь огромную силу воли. Если ты по сути своей управленец, но нет возможности раскрыться в этой сфере, то можно обратить внимание на рекламную деятельность, ведь не одна экономическая программа не даст нужного эффекта, без грамотно построенной пиар акции. Всё выше сказанное доказывает взаимосвязь экономики, менеджмента и рекламы между собой. И если на пути стоят изменения в одной из сфер, они, затронут собой другие

Список литературы:

1. Словарь-справочник менеджера / Под ред. М.Г. Лапусты: Б-ка словарей Инфра-М. – М., 2006.

И.А. Харитонова

Научный руководитель: к.э.н. И.И. Токаренко

г. Ставрополь

ПОВЫШЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ВАЖНАЯ СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ МЕНЕДЖМЕНТА

В настоящее время все более очевидным становится то, что главной характерной чертой новых систем внутрифирменного управления должна стать ориентация на долгосрочную перспективу, проведение фундаментальных исследований, диверсификацию операций, инновационную деятельность, максимальное использование творческой активности персонала. Децентрализация, сокращение уровней в аппарате управления, продвижение работников и их оплата в зависимости от реальных результатов станут основными направлениями изменений в аппарате управления. Важнейшим фактором достижения высокого уровня конкурентоспособности, как отмечается во многих исследованиях, остается концентрация производства.

Наряду с концентрацией уровень конкурентоспособности, по нашему мнению, должен определяться такими факторами, как развитие производства новых видов продукции, стимулирование и становления новых потребностей, которые формируют конкурентную стратегию организации. С этим связаны тенденции продолжения роста затрат на исследовательские и опытные разработки, рекламу и маркетинг.

Особый интерес для исследования представляет анализ конкретных шагов и действий, которые предпринимают производственные и технические лидеры высоко развитых государств для того, чтобы осуществить очередной рывок в «борьбе за лидерство». По существу ставится задача объединить в рамках хозяйственных комплексов нового типа мелкость и адаптивность мелкосерийного производства низкими издержками и высокой производительностью труда массового производства. На наш взгляд, такое сочетание позволит обеспечить не только стабилизацию, но и снижение издержек во всех звеньях производственно-сбытовой цепочки при постоянном внедрении в серийное производство новых изделий, расширении номенклатуры выпускаемой продукции и изменении ассортимента, что и должно в итоге создать условия для победы в конкурентной борьбе [1].

Наряду со стратегическими изменениями и созданием в организации необходимого климата важной задачей, которую приходится решать руководству организации на стадии выполнения стратегии, является фор-

мирование и мобилизация ресурсов организации и ее человеческого потенциала для осуществления стратегии.

Процесс формирования мобилизации ресурсов должен начинаться с того, что механизм использования ресурсного потенциала организации приводится в соответствие с осуществляемой стратегией. Основой деятельности по мобилизации ресурсов должно являться распределение ресурсов организации по отдельным составляющим стратегии. Важнейшим условием эффективного использования ресурсов и соответственно эффективного осуществления стратегии является, по нашему мнению, их правильное распределение во времени. Так как внешняя среда динамична тому, что организация потерпит крах с реализацией своей стратегии, даже если она была очень хорошо разработана. Поэтому, по нашему мнению, для того, чтобы избежать провала при реализации стратегии на стадии ее выполнения, руководство должно организовывать правильное распределение финансовых ресурсов организации – такое распределение, при котором всегда в нужный момент имелись бы необходимые денежные средства. Мы считаем, что для этого руководство должно установить стратегические ориентиры использования денежных средств, которые фиксируют то, на какие цели могут осуществляться затраты, и то, куда деньги не следует вкладывать. Далее на стадии выполнения должна быть проанализирована потребность в денежных средствах отдельных частей организации для решения отдельных задач и выполнения функций, определены приоритеты в распределении денежных средств. Приоритеты устанавливаются таким образом, чтобы финансирование в наибольшей мере способствовало осуществлению стратегии.

Выполнение всегда является самой сложной стадией в любом процессе. Ключевая роль в выполнении стратегии должно принадлежать руководству организации, которое определяет две задачи: проведение стратегических изменений и мобилизацию потенциала организации на осуществление стратегии.

Организация, бросающая вызов рыночному окружению, должна быть достаточно сильной, но не занимающей позиции лидера. Основная стратегическая цель роста такого рода организаций – захват дополнительных частей рынка за счет отвоёвывания их у других организаций. При переходе к реализации данной цели организация должна четко определить себя у кого она собирается отвоёвывать часть рынка.

В конкурентной политике относительно товара принимаются во внимание, прежде всего, его функциональное назначение, надежность, долговечность, удобство использования, эстетичность внешнего вида, и другие характеристики, то есть способность товара удовлетворять совокупные потребности покупателя лучше, чем товары-конкуренты. Создание такой потребительской ценности товара, которая включала бы в себя всю совокупность свойства данного товара, а также сопутствующих ему, является важнейшим условием выживания на рынке. В России существу-

ет огромный невостребованный инновационный потенциал, который может служить источником идей и новых продуктов для промышленности. Авторы разработок пытаются найти возможность организовать производство и сбыт оригинальной и конкурентоспособной продукции, базирующейся на новейших изобретениях. Шансы изобретателя привлечь капитал только под идею нового продукта значительно ниже, чем возможности промышленного предприятия, планирующего освоить производство нового продукта, располагающего опытом, производственными мощностями и квалифицированным персоналом. Однако примеров эффективного сотрудничества ученых и промышленников практически нет. Причина в том, что в нашей стране недостаточно развиты механизмы венчурного финансирования. Например, в Тайване законодательно определено, что автор разработки может получить от корпорации, которой переданы права на производство и сбыт продукции на базе его изобретения, до 15% так называемых технических акций предприятия [5].

На наш взгляд, широкое распространение конкуренции под воздействием международного разделения труда и научно-технического прогресса подталкивает производителей к усиленному поиску новых конкурентоспособных товаров и новых рынков их сбыта.

В международной практике считается целесообразным выпускать не одно изделие, а их достаточно широкий параметрический ряд, образующий ассортиментный набор. Чем обширнее параметрические ряды и ассортиментные наборы, тем выше вероятность того, что покупатель найдет для себя оптимальный вариант закупки. Таким образом, с точки зрения покупателя (для обеспечения спокойного выбора из подпадающих восприятию вариантов) ассортимент должен состоять не более чем из 5-7 групп по 5-7 наименованиям, т.е. весь ассортимент с точки зрения восприятия оптимально должен состоять из 25 – 50 наименований. Если наименований объективно больше, то выход состоит только в дополнительной классификации [4].

Чтобы оценить конкурентоспособность товара, необходимо решить широкий круг вопросов и, прежде всего, получить объективную информацию о тех рынках, где уже реализуется или предлагается сбывать товар, о его конкурентах. Анализу рынков уделяется основное внимание. В заключении решается вопрос, соответствует ли в данный момент производимая продукция по техническому уровню и качеству требованиям конечных потребителей, и оценивается конкурентоспособность его в результате комплексного исследования рынка.

Мы считаем, что ключевым моментом в завоевании позиций на рынке относительно многочисленных конкурентов является своевременное обновление производимых товаров, подготовка и организация производства новых видов продукции. В современном мире создание и производство новых товаров имеют решающее значение для процветания предприятия. Согласно статистическим данным после освоения новой продукции, ко-

торая составляет основу производства, темп роста ее реализации примерно вдвое выше, чем у конкурентов. Выпуская новую продукцию и расширяя ассортимент предлагаемых товаров, организации стремятся снизить зависимость от одного товара, который может в любое время с учетом непредсказуемых изменений рынка привести к банкротству.

В основе концепции создания нового товара сегодня лежит не столько соблюдение традиционных стремлений к достижению новых технических и технико-экономических параметров, сколько стремление создать «товар рыночной новизны» с высоким уровнем конкурентоспособности относительно других аналогичных товаров. После предварительной оценки идеи о создании нового товара (а их этих идей, как правило, изучают множество), в основе, которой лежат: тщательный анализ преимущества потребителя при переходе на покупку новой продукции; емкость рынка и трудности проникновения на него; характер и острота конкуренции по аналогичной продукции; возможности конкурентов выхода на этот же рынок с аналогичной продукцией, – руководством организации изучается оценка экономической эффективности выпуска нового изделия.

На принятие решения о выпуске нового товара решающее влияние оказывают два фактора:

- 1) производственный – определяется и оценивается уровень наличия ресурсов и составляется калькуляция совокупных издержек;
- 2) рыночный – изучаются и оцениваются возможности создания конкурентоспособного товара [1].

При выработке рыночной стратегии очень важно научиться своевременно, изымать экономически неэффективный товар из производственной программы промышленной организации.

При выборе путей повышения конкурентоспособности товара нередко бывает очень своевременным решение о модификации товара и выборе оптимальных рынков сбыта. Стратегия повышения качества товара является важнейшей составной частью стратегии организации [4]. Объектами прогнозирования являются показатели качества товара, уступающие аналогичным показателям товаров конкурентов.

На наш взгляд, для всесторонне успешной деятельности на рынке организация должна обладать тем или иным абсолютным преимуществом перед конкурентами. В настоящее время конкуренция имеет тенденцию к ужесточению практически на всех уровнях рыночных отношений. Руководитель должен знать о своих преимуществах и максимально эффективно их использовать. Они получили название конкурентные преимущества. Например, конкурентными преимуществами российской экономики являются:

- дешевая рабочая сила в сочетании с достаточно высоким уровнем ее квалификации;
- низкая капиталоемкость сектора НИОКР при относительно развитой инфраструктуре;

– значительные масштабы накопленных основных производственных фондов и фондов универсального обрабатывающего оборудования в промышленности, позволяющие снизить капиталоемкость технологической модернизации отрасли вообще и конкретных проектов в частности, и, кроме того, облегчающие адаптацию западных технологий среднего уровня;

– наличие уникальных передовых технологий в ряде секторов промышленности, опирающихся на достижения российской фундаментальной и прикладной науки, традицию российской научно-технической мысли, воплощенных в изделиях, по многим параметрам не уступающих мировым аналогам [3].

Низкие издержки позволяют организации продавать тот же товар, что и у конкурентов, но по более низкой цене, получая дополнительную прибыль за счет большего числа клиентов. Можно продавать товар и по той же цене, получая прибыль за счет разницы в издержках. Дифференциация, в свою очередь, позволяет предлагать потребителю качественно другой товар, наделенный особыми свойствами или возможностями, что даёт также дополнительную прибыль. Но дифференцированная продукция не должна быть намного дороже, а низкие издержки не должны быть во вред качеству продукции. На этих положениях основываются конкурентные стратегии М. Портера (Рисунок 1) [2].

		Конкурентное преимущество	
		низкие издержки	высокое качество
Охват рынка	широкий	лидерство в издержках	стратегия дифференциации
	узкий	концентрация на издержках	концентрация на дифференциации

Рисунок 1- Конкурентные стратегии организации М.Портера

Система обеспечения конкурентоспособности организации является открытой и состоит из внешнего окружения и внутренней структуры. К компонентам внешнего окружения относятся: вход, выход системы, связи с внешней средой и обратная связь. Внутренняя структура системы состоит из пяти подсистем: научного сопровождения, целевой, обеспечивающей, управляемой и управляющей.

Мы считаем, что приоритетной стратегией поведения организаций в условиях жесткой конкуренции должна стать стратегия повышения качества товаров и экономии ресурсов у их потребителей. Отсюда вывод: для повышения качества «выхода» системы необходимо сначала повышать качество стратегического маркетинга и обоснованность нормативов конкурентоспособности будущих товаров.

Список литературы:

1. Абчук, В. А. Менеджмент / В. А. Абчук. – М.: «Проспект», 2006. – 263 с.
2. Андреев, В. Ф., Гришина, Н. Г. Основы менеджмента / В. Ф. Андреев, Н. Г. Гришина. – М.: «Юрайт», 2004. – 267 с.
3. Венедитова, С. С. Менеджмент организации / С. С. Венедитова. – М.: «Дело», 2004. – 129 с.
4. Кохно, П. А., Микрюков, В. А., Комаров, С. Е. Менеджмент / П. А. Кохно, В. А. Микрюков, С. Е. Комаров. – М.: «Финансы и статистика», 2007. – 234 с.
5. Наумов, А. И. Менеджмент / А. И. Наумов. – М.: «Софит», 2007. – 190 с.

Е. Д. Шапкина

*Научный руководитель: к.с.н., доцент В.Н. Морозова
г. Ставрополь*

АНАЛИЗ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ НА ПРЕДПРИЯТИИ

Анализ – весьма емкое понятие, лежащее в основе всей практической и научной деятельности человека. Аналитические методы столь распространены в науке, что зачастую под словом “анализ” понимают любое исследование вообще, как в естественных и гуманитарных науках, так и в практической деятельности.

Анализ функций управления дает возможность систематизировать знания о динамике, темпах и направлениях развития, причинных связях и взаимосвязях функций, резервах совершенствования их организации. Результаты анализа – основа для совершенствования существующей системы управления.

Анализ функций управления охватывает широкий круг вопросов, определяющих как природу, цель, структурные свойства функций, так и способы осуществления каждой функции, т.е. технологию процессов менеджмента. Основное направление анализа функций управления – исследование всей их суммы и установление степени ее соответствия целям и задачам, стоящим перед объектом управления.

Анализ эффективности реализации функций позволяет более четко определить обязанности и права работников аппарата управления и на этой основе спроектировать более рациональную систему менеджмента.

Результаты анализа функций управления могут быть выражены в виде функциональной модели управления, отражающей взаимосвязь функций управления с конкретными исполнителями, показывающей, как связаны между собой подразделения в статике, отражающей динамику выполнения работ и их взаимосвязь.

Функция – широко распространенное понятие, применяемое в философии, биологии, математике и др. науках.

Функцией в менеджменте называют особый вид управленческой деятельности, с помощью которой субъект управления воздействует на управляемый объект.

Функция менеджмента отражает содержание процесса управления, вид управленческой деятельности, совокупность обязанностей управляющей подсистемы (субъекта управления). Конечным результатом управления является выработка управленческого воздействия, команды, приказа, направленных на достижение поставленной цели.

Выделенные А.Файолем пять функций менеджмента дают основу для анализа работы современного управляющего предприятием.

Прогнозирование – это взгляд в будущее, оценка возможных путей развития, последствий тех или иных решений. **Планирование** же – это разработка последовательности действий, позволяющей достигнуть желаемого. В работе менеджера они тесно связаны.

Важной функцией управления является функция **организации**, которая заключается в установлении постоянных и временных взаимоотношений между всеми подразделениями фирмы, определении порядка и условий функционирования фирм. Организация как процесс представляет собой функцию по координации многих задач.

Функция **мотивации** работников является ключевой в управлении. Она состоит в создании производственных условий, внутренне побуждающих работников к действиям, вытекающим из делегированных им полномочий. Для этого необходимо определение действительных потребностей работников (часто они заключены не только в повышении их доходов) и обеспечение удовлетворения этих потребностей через хорошую работу.

Мотив – это побудительная причина, повод к деятельности. Побудить к деятельности можно обогатив идеями, волю, знания, определив величину вознаграждения, связав его с результатом деятельности, а также выявив систему ценностей человека, удовлетворяя потребность власти в зависимости от способности человека влиять на других людей.

Координирование. Его главной целью является достижение соответствия и согласованности между различными частями предприятия путем установления рациональных связей в производстве. Эти связи носят самый разнообразный характер: по содержанию они могут быть техническими, экономическими, организационными; по иерархическому признаку – связи между различными ступенями управляемого объекта. Кроме того, сюда относятся связи между собственно производством, с одной стороны, и распределением, обменом и потребителем – с другой.

Контроль – это системное наблюдение за выполнением планов, заданий и результатами хозяйственной деятельности, обеспечение с помощью информации обратной связи с управляемым объектом. Учет и контроль необходимы для управления плановой, финансовой, производственной и трудовой дисциплиной на предприятии.

Рассмотрим подробнее данную функцию. Контроль как основная функция менеджмента объединяет все виды управленческой деятельности, связанные с формированием информации о состоянии и функционировании объекта управления (учет), изучения информации о процессах и результатах деятельности (анализ), работой по диагностике и оценке процессов развития и достижения поставленных целей. Процесс контроля состоит из установки стандартов, изменения фактически достигнутых результатов и проведения корректировок в том случае, если достигнутые результаты существенно отличаются от установленных стандартов. С помощью контроля менеджер выявляет проблемы, причины их возникновения и принимает активные меры по корректировке отклонений от цели и плана деятельности.

Существует три основных вида контроля: *предварительный, текущий и заключительный*.

Предварительный контроль обычно реализуется в форме определенной политики, процедур и правил. Прежде всего, он применяется по отношению к трудовым, материальным и финансовым ресурсам.

Текущий контроль осуществляется, когда работа уже идет и обычно производится в виде контроля работы подчиненного его непосредственным начальником.

Заключительный контроль осуществляется после того, как работа закончена или истекло отведенное для нее время.

Текущий и заключительный контроль основывается на обратных связях. Управляющие системы в организациях имеют разомкнутую обратную связь, так как руководящий работник, являющийся по отношению к системе внешним элементом, может вмешиваться в ее работу, изменяя и цели системы, и характер ее работы.

В процессе контроля есть три четко различимых этапа: выработка стандартов и критериев, сопоставление с ними реальных результатов и принятие необходимых корректирующих действий. На каждом этапе реализуется комплекс различных мер.

Первый этап процесса контроля – это установка стандартов, т.е.

конкретных, поддающихся измерению целей, имеющих временные границы. Для управления необходимы стандарты в форме показателей результативности объекта управления для всех его ключевых областей, которые определяются при планировании.

На втором этапе сравнения показателей функционирования с заданными стандартами определяется масштаб допустимых отклонений. В соответствии с принципом исключения, только существенные отклонения от заданных стандартов должны вызывать срабатывание системы контроля, иначе она станет неэкономичной и неустойчивой.

Третий этап – измерение результатов – является обычно самым хлопотным и дорогостоящим. Сравнивая измеренные результаты с заданными стандартами, менеджер получает возможность определить, какие действия необходимо предпринимать. Такими действиями могут быть изменения некоторых внутренних переменных системы, изменение стандар-

тов или невмешательство в работу системы. Для того чтобы контроль мог выполнить свою истинную задачу, т.е. обеспечить достижение целей организации, он должен обладать несколькими важными свойствами.

Контроль является эффективным, если он имеет стратегический характер, нацелен на достижение конкретных результатов, своевременен, гибок, прост и экономичен. Когда организации осуществляют свой бизнес на зарубежных рынках, функция контроля приобретает дополнительную степень сложности. Контроль на международном масштабе является особенно трудным делом из-за большого числа различных областей деятельности и коммуникационных барьеров. Результативность контроля можно улучшить, если периодически проводить встречи ответственных руководителей в штаб-квартире организации и за границей. Особенно важно не возлагать на иностранных управляющих ответственность за решение тех проблем, которые от них не зависят.

Как говорилось, в связи с развитием общества и системы производства, появились новые функции. И сегодня к основным функциям прибавилась мотивация, стимулирование, гуманизация и корпоративность.

Классическое разграничение функций управления на предприятии, разработанное А.Файолем, прошло проверку временем (с 1923г.). Все новомодные теории управления, касающиеся этого вопроса, ничего лучше не смогли предложить. На практике именно классификация управленческих функций по Файолю остается в своей основе без изменений.

Список литературы:

1. Рой О.М. – «Современный менеджмент. Основные функции и методы». Курс лекций. / О.М. Рой / Омск, 2006.
2. Румянцева З.П. – «Менеджмент организации»: Учебное пособие. – З.П. Румянцева, Н.А. Саломатин / – М.: ИНФРА-М. – 2006
3. Кравченко А.И. – «История менеджмента»: Учеб. пособие для студентов вузов / А.И. Кравченко / М.: Академический Проект, 2007
4. Семенова И.И. – «История менеджмента»: Учеб. пособие для вузов / И.И. Семенова / ЮНИТИ-ДАНА, 2006

Е.А. Шатохина

Научный руководитель: к.э.н. С.Н. Блудова

г. Ставрополь

ИНВЕСТИЦИОННАЯ ПОЛИТИКА ЦЕНТРАЛЬНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА

Центральный федеральный округ занимает значительную часть Восточно-Европейской равнины. Границы его проходят не только с федеральными округами России – Северо-Западным, Южным, Приволжским, но и с суверенными государствами – Украиной и Белоруссией [1].

Выгодное экономико-географическое положение округа обуславливается пересечением водных и сухопутных путей, обеспечивающих устойчивые внутренние и внешние связи.

Центральный федеральный округ стал базовым регионом. В нем в наибольшей степени сформировались рыночные отношения и инфраструктура: развитая финансово-кредитная система, транспортные и информационные услуги, успешно привлекаются иностранные инвестиции, создаются совместные с иностранными партнерами предприятия. В округе сформировался многоотраслевой хозяйственный комплекс, в котором ведущую роль играет отрасли обрабатывающей промышленности и сельского хозяйства.

В территориальном разделении труда страны округ выделяется наукоемкими и трудоемкими отраслями машиностроения и металлообработки, химической, полиграфической, легкой, пищевой промышленностью, производством строительных материалов. Несмотря на снижение их доли в производстве промышленной продукции за годы экономических реформ, вызванное кризисными процессами и распадом единого экономического пространства, они сохраняют ведущую роль в экономике округа и страны.

Центральный федеральный округ по численности населения и качественному потенциалу значительно превосходит другие федеральные округа страны. Численность округа 37,3 млн чел., или 25,5% общей численности населения страны. Центральный федеральный округ относится к высокоурбанизированному. Удельный вес городского населения составляет 72,3 чел. на кв км [3].

Особенностью современного рыночного труда является то, что большую часть безработных составляют лица, имеющие высшее образование, преимущественно техническое, а рынок труда предлагает профессии неквалифицированных или малоквалифицированных рабочих, или же рабочих с тяжелыми условиями труда. Высокий уровень безработицы отмечается и в сельских районах.

В территориальном разделении труда округ выделяется производством наукоемкой и трудоемкой продукции машиностроения, черной металлургии, химической, легкой, пищевой, строительных материалов, полиграфической, сельским хозяйством. В общероссийском обмене и экспорте участвует более 80% продукции машиностроения, 50% химической, 80% металлургической и 1/3 текстильной промышленности. Значительную долю занимает сельское хозяйство.

Переход экономики страны к рыночным отношениям требует дифференцированного подхода к развитию субъектов Федерации, входящий в округ. В последнее десятилетие значительный спад производства отмечался в областях, связанных с развитием машиностроительного комплекса и ориентирующихся на развитие легкой промышленности. Это связано с использованием устаревшего оборудования и неконкурентос-

пособной продукцией, производимой в ведущих отраслях хозяйственного комплекса региона.

Одним из необходимых условий развития рыночных отношений является создание рыночных инфраструктур не только в индустриально развитых районах, но и в регионах, значительно отстающих в экономическом отношении.

Центральный Федеральный округ является самой привлекательной территорией России для иностранных инвестиций. В I полугодии 2008 года на его долю пришлось 48,7 % (3253,2 млн. долларов) от общего объема иностранных инвестиций, привлеченных в нефинансовый сектор России. Центральный ФО лидирует со значительным отрывом и по отдельным видам иностранных инвестиций (портфельные – 77,7 %, прямые – 50,7 %, прочие – 45,6 %) [3].

В Центральном Федеральном Округе первое место по общему объему привлеченных инвестиций занимает Москва, получившая 2942,9 млн. долларов (90,5% от общего объема инвестиций в ЦФО или 44 % всех иностранных инвестиций в нефинансовый сектор России). Также столица лидирует по объему прямых (44,8% от общего объема инвестиций в Россию) и прочих (44,2 %) иностранных инвестиций. Далее следует Московская область, где основной объем инвестиций относится к прямым (76,678 млн. долларов или 88,5% от иностранных инвестиций в область) [3].

За год инвестиции в регионы Центрального федерального округа РФ выросли в 1,7 раза [3].

Центральный федеральный округ занимает второе место по привлеченным инвестициям. Здесь, как и раньше, самый богатый финансовый “урожай” собирают Москва и Московская область (более 70 % инвестиций округа). Однако в 2008 году в этой паре фаворитов произошла смена лидера по росту инвестиций. Доля Москвы в общем объеме финансовых поступлений в основной капитал округа по сравнению с прошлым годом сократилась на 7,5 %. Доля Подмоскovie, наоборот, выросла на 8,6 %. Впрочем, по абсолютным показателям (более 1,1 млрд. долларов) столица, как и год назад, занимает второе место в России, уступая лишь Тюменской области (более 1,9 млрд.). От уральцев Центральный федеральный округ выгодно отличается и тем, что здесь по регионам инвестиции разместились достаточно равномерно. Однако их величины не так значительны и находятся примерно в той же зоне, что и уральские аутсайдеры (в среднем по 45 миллионов долларов). Наиболее благополучна Воронежская область (88 миллионов), менее удачливая – Ивановская (22 миллиона) [30].

Несмотря на положительную динамику инвестиций в основной капитал, их объем недостаточен для крупномасштабного обновления активной части основных производственных фондов. Видовая структура инвестиций в основной капитал показывает, что основная часть инвестиций в I полугодии 2008г. была направлена в жилища, здания (кроме жилых) и сооруже-

ния и составила 54,3 %, а в машины. Оборудование, инструмент и инвентарь – 35,7 %. Инвестиции на приобретение импортного оборудования предприятиями и организациями (без субъектов малого предпринимательства) в I полугодии 2008г. составили 45 млрд. рублей, или 24,6 % от общего объема инвестиций в машины, оборудование, инструмент.

В первом полугодии рост инвестиций в Центральном федеральном округе России составил около 44-45 %. В этом году в округ пришли 12 инвесторов, в основном отечественных, которые активно вкладывали средства в развитие сельского хозяйства, мясной промышленности и птицеводства [2].

Список литературы:

1. Вавилова Е. В. Экономическая география и регионалистика [текст]/ Вавилова Е. В. /Ростов-на-Дону:Феникс,2007-237с.
2. Регионы России: социально-экономические показатели. Статистический сборник. России М.: Госкомстат-2008, – 674 с.
3. <http://www.gks.ru>.

РАЗДЕЛ 6. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ, ЛИНГВИСТИКИ И ЖУРНАЛИСТИКИ

М.Э. Ахметова

Научный руководитель: к. пед. н., доцент Л.М. Рубанова

г. Ставрополь

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

На современном этапе развития нашего общества значимость изучения иностранного языка возрастает, обостряется потребность в овладении иностранным языком как средством общения.

При этом важную роль играет мотивация изучения иностранного языка, которая в большей степени определяет успешность обучения. Высокая успеваемость по иностранному языку является следствием положительной установки к изучению иностранного языка. Глубокое знание мотивов учения школьника, умение правильно их выявлять и разумно ими управлять способствует оптимальной организации учебного процесса [2]. Проблемы мотивации изучения иностранного языка были рассмотрены в работах следующих учёных: Н.Д. Гальсковой, А.Н. Леонтьева, Г.В. Роговой, С.Л. Рубинштейна, Н.М. Симоновой и других.

Проблема мотивации неразрывно связана с содержанием обучения иностранному языку. В методике обучения иностранному языку до сих пор нет единого мнения о содержании обучения этому предмету. И.Л. Бим, Л.Б. Воскресенская, П.А. Лapidус, Р.К. Миньяр-Белоручев, О.М. Осиянова, Г.В. Рогова, С.Ф. Шатилов и другие учёные занимались вопросами содержания обучения, анализом его компонентов.

Начиная с 90-х годов XX в., всё большее значение приобретают социокультурные элементы, вводимые в курс обучения иностранному языку в начальной школе. Если раньше социокультурный компонент сопровождал базовый курс иностранного языка лишь как комментарий при изучении того или иного материала, то в настоящее время социокультурный аспект должен стать неотъемлемой частью уроков иностранного языка. Всё более ощущается необходимость обучать не только языку, но и тому, что «лежит за языком» – культуре страны изучаемого языка. Использование социокультурного компонента способствует формированию мотивации изучения иностранного языка, что в условиях школьного обучения важно, так как само иноязычное общение не подкреплено языковой средой [4].

Таким образом, в настоящее время использование социокультурного компонента в обучении детей младшего школьного возраста является одним из актуальных вопросов педагогической теории и практики, которым занимались Е.М. Верещагин, А.Н. Леонтьев, М.А. Нефёдова, З.Н. Никитенко, Г.Д. Томахин и другие. Следует отметить, что повышение мотивации посредством социокультурного компонента включает в себя и практический и образовательный аспект обучения английскому языку [3].

Социокультурное насыщение содержания обучения английскому языку важно начинать с начальной школы. Это обуславливает новый подход к отбору всего содержания обучения, при котором каждый компонент нужно будет обогатить информацией о культуре страны изучаемого языка, чтобы всё обеспечивало связь с культурой страны.

Актуальность повышения мотивации к изучению английского языка за счёт социокультурного компонента обусловлена тем, что в современных условиях обостряется проблема, связанная с тем, что успешное межкультурное общение требует разносторонних сведений о стране изучаемого языка, формирование которых – сложный многоаспектный процесс.

Руководствуясь необходимостью решения данной проблемы, мы провели исследовательскую работу с целью изучить влияние социокультурного компонента на мотивацию младших школьников в процессе обучения английскому языку.

Объектом исследования стала мотивация к изучению иностранного языка младшими школьниками. Предметом – социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку младших школьников.

Нами была выдвинута следующая гипотеза: использование социокультурного компонента будет выступать средством повышения мотивации к изучению иностранного языка младшими школьниками, если:

- 1) социокультурный компонент будет содержать чётко сформулированную цель обучения на начальном этапе;
- 2) отбор содержания национально-культурного компонента при обучении будет осуществляться с учётом требований языковой политики в области образования, которая ориентируется на современную действительность;
- 3) содержательный аспект социокультурного компонента будет соответствовать возрастным особенностям учащихся;
- 4) основой содержания социокультурного материала в начальный период обучения младших школьников является история и культура страны изучаемого языка.

В ходе эксперимента нами была использована следующая система методов педагогического исследования: теоретический анализ педагогической и психологической литературы по проблеме использования социокультурного компонента как средства повышения учебной мотивации; экспериментальный метод; изучение школьной документации; метод тестирования; метод анкетирования; диагностирование; методы статистической обработки результатов исследования.

Базой исследования выступила МОУ СОШ № 18 города Ставрополя. В опытно-экспериментальной работе участвовало 23 учащихся 3-го класса.

Нами в течение 4 четверти 2008-2009 учебного года на базе 3А класса МОУ СОШ №18 города Ставрополя было проведено опытное обучение на основе разработанного спецкурса по формированию коммуникативной компетенции учащихся. Данный спецкурс состоял из серии занятий под условным названием: «Каково быть англичанином?», которое проводилось во внеучебное время.

Проведённые на формирующем этапе эксперимента разнообразные формы работы способствовали повышению уровня сформированности социокультурной компетенции. Выяснилось, что учащимся был полезен прослушанный курс. Он вызвал большую заинтересованность и оказал воздействие на эмоциональное содержание их мотивации.

Мы постарались превратить занятия по овладению иностранным языком в творческий процесс открытия для себя страны изучаемого языка, менталитета людей, говорящих на этом языке, а также стимулом для повышения интереса учащихся к предмету и более осознанному овладению языком, внедряя в содержание обучения социокультурный компонент.

Эксперимент показал, что содержание обучения находится в неразрывной связи с мотивацией изучения иностранного языка. Эти два аспекта взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Содержание обучения не может не влиять на мотивацию изучения иностранного языка. Оптимально соотнесенные цели и содержание обучения с потребностями и интересами учащихся способствуют повышению эффективности обучения предмету в целом [1].

Основными компонентами содержания обучения являются: языковой и речевой материал (лексический, фонетический, грамматический); тексты в графическом и звуковом оформлении; темы и ситуации, предметные и умственные действия с иноязычным материалом, на основе которых формируются знания, навыки и умения в русле основных видов речевой деятельности; языковые понятия, отсутствующие в родном языке.

Лингвострановедческий аспект, безусловно, способствует обогащению предметно-содержательного плана речи, повышению мотивации изучения иностранного языка, вносит значительный вклад в воспитание, образование и развитие личности средствами иностранного языка, способствует более осознанному усвоению иностранного языка как средства межкультурного общения.

Практическая значимость исследования заключается в следующем: определены методы и приёмы использования социокультурного компонента в обучении иностранному языку; разработана система занятий, способствующая повышению мотивации изучения иностранного языка на начальных этапах; материалы исследования могут быть использованы студентами и учителями английского языка начальных классов.

Таким образом, социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку на начальном этапе обучения непосредственно вли-

яет на повышение мотивации учения иностранного языка и содержит в себе огромный потенциал в реализации стратегической цели обучения иностранному языку как развития способности учащихся к межкультурной коммуникации.

Список литературы:

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 228 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. М.: Издательство АПН РСФСР, 1956. 519 с.
3. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. Методическое пособие. М., 2004. 240 с.
4. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык-система, язык-текст, язык-способность. М., 1995. С. 277-285.

Е.В. Богданова

*Научный руководитель: к.филол. н., доцент Т.Н. Долотова
г. Ставрополь*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЖАРГОННОЙ ЛЕКСИКИ В РЕЧИ МОЛОДЕЖИ И В МОЛОДЕЖНЫХ СМИ

Язык, как универсальное средство общения, отражающее не только общественно-исторический опыт человечества, но и социальный статус конкретного слоя общества, имеет тенденцию со временем изменяться, развиваться, совершенствоваться [4: 13]. В настоящее время остро стоит проблема интенсивного внедрения в нашу речевую культуру иностранных слов и сленга, жаргонной и арготической лексики. Несмотря на то, что изначально жаргонными выражениями пользовались отдельные группы людей, а их употребление отличалось меньшей частотностью и было строго ситуативно обусловлено, на сегодняшний день мы с полной уверенностью можем говорить о значительно расширившейся сфере употребления жаргонизмов, а границы строгой ситуативной обусловленности их использования в речи и вовсе практически стерты [1: 23]. В первую очередь, на наш взгляд, это касается молодежи и средств массовой коммуникации, которые оказывают огромное влияние на самосознание, мировоззрение народа.

Жаргон – слова и выражения людей, объединенных в определенные социальные группы на основании: общей профессии, общих интересов, нахождения на государственной службе, учебе и т.п.

Сленг – своеобразное жаргонизированное просторечие молодого поколения, смесь арготизмов, жаргонизмов и иноязычных слов. Условно, на основании общего сходства понятий, сленг можно отнести к жаргону, а именно к молодежной его разновидности (школьный, студенческий), исследованию которого и посвящена наша работа.

Во время прохождения практики, общаясь с учениками, мы выявили несколько основных причин активного использования ими в речи жаргонизмов, сленга. Вот некоторые из них:

- для связки слов;
- жаргонизмы делают речь понятнее для друзей;
- это модно, современно;
- жаргонизмы помогают преодолеть недостаток слов.

Хотя некоторые исследователи (Л.А. Введенская, К.С. Горбачевич) считают использование жаргонизмов в речи «временным и несерьезным увлечением» подростков, тем не менее, нельзя недооценивать роль жаргона в жизни общества [6: 38].

Разумеется, вдумчивое отношение к своей речи должно формироваться, прежде всего, в школе. Учитель, а тем более учитель-словесник, должен помочь детям овладеть чистой, грамотной и выразительной речью. Исходя из этого, мы считаем необходимым воспитывать у школьников любовь и интерес к классической литературе, к «чистому» родному языку. [5: 17]. Необходимо настойчиво и последовательно формировать у детей отвращение к загрязнению языка и понимание того, что жаргонизмы, вульгаризмы и табуированная лексика активнее всего используются людьми малокультурными. Однако стоит учитывать, что в устной речи молодых людей полностью жаргонизмы неистребимы, поскольку они придают ей живость, порой – ироническую окраску, выступая в качестве средства языковой игры.

Что же касается проникновения жаргона, в особенности молодежного, в язык СМИ, то на сегодняшний день газетный текст, на наш взгляд, – это своеобразный пример взаимодействия нормированного книжного языка, народно-речевой культуры и жаргона.

Издания, в языковую политику которых входит использование в публикациях молодежного жаргона, можно условно разделить на две основные группы: 1) «говорящие на сленге» (ставят целью общение с аудиторией на ее языке) и 2) использующие сленг как экспрессивное средство (большая часть СМИ; используют жаргонизмы нечасто, в качестве выразительного приема). На основе наших наблюдений над языком публикаций различных газет и журналов можем сделать следующие выводы:

Газеты ориентированы в большинстве случаев на читательскую аудиторию среднего возраста. (*«Комсомольская правда», «Восьмерочка», «Жизнь», «Вечерний Ставрополь», «Ставропольский губернские ведомости», «Телегазета», «Нескучная»*). В связи с этим следует отметить, что содержание различной жаргонной лексики и сленга относительно невелико и касается преимущественно рубрик, связанных с жизнью звезд, криминалом, юмором, компьютерной тематикой, а также современными молодежными интересами и развлечениями.

Глянцевые же молодежные журналы и периодика, направленная на удовлетворение интересов подростков и студенчества (*«Cool», «Cool Girl», «Луза»,*

«Joy», «I love you», «Teen 's», «Молоток»), безусловно, значительно отличаются от указанных выше изданий. Здесь мы уже можем заметить желание авторов говорить с молодежью «ее языком». Количество и частота употребления жаргонной лексики заметно возрастает.

Причины употребления жаргонизмов в СМИ могут быть самыми разными:

1) реализация речевого портрета, представляющая собой монолог от первого лица «...стали шарахаться, как от больной...» – Cool Girl, январь, 2006 – с.26 (из письма читательницы).

2) привлечение внимания к публикации (часто эту функцию выполняют жаргонизмы в заголовках): «Бурные разборки» – Телегазета, №39, 2009, с.8

3) усиление негативной оценки описываемых фактов: «Сказать, что случился облом, – ничего не сказать!» – Cool Girl – январь 2006, с.17.

4) придание реалистичности образу и описываемому событию, подражание, красочность: «...укорил его верзила..., кстати, тоже с дымящимся бычком в зубах» – «Комсомольская правда», №143, 2009, с.42.

5) ирония, высмеивание какой-либо ситуации, сарказм: «За пологом стоял молодой человек с упитанной физиономией»; «...гость растопырил руки...» – «Нескучная», № 20, 2009, с.11.

Так как данное разделение является условным, то иногда указанные причины могут объединяться в тексте и не иметь четкой границы.

Таким образом, однозначно ответить, «хорошо» или «плохо» употреблять жаргонную лексику в речи, нельзя. Тот факт, что жаргон все больше расширяет сферу своего бытования и появляется уже на страницах журналов и газет, на экранах телевизоров и даже в художественных произведениях, усугубляет ситуацию. Тем более что молодежь, особенно школьного возраста, очень восприимчива к такого рода изменениям, а СМИ, как известно, оказывает огромное влияние на наше мировоззрение и формирование взглядов. Но активное использование жаргона в настоящее время – это естественный языковой процесс, своеобразная «реакция» на происходящие события в мире. Использование в газетах и журналах жаргонной лексики, на наш взгляд, всегда должно быть мотивировано. Прибегать к помощи лексики ограниченного употребления нужно осознанно, использовать ее разумно, учитывая цель статьи, контекст, коннотации, предполагая реакцию аудитории, и стиль издания.

А что касается молодежи, то независимо от среды общения каждого ребенка, учитель должен помочь детям овладеть чистой, грамотной и выразительной речью. Большую роль в этом по-прежнему играют уроки русского языка и литературы, а также факультативные занятия, кружки, элективные курсы, внедрение новых технологий, нестандартных форм обучения.

Список литературы:

1. Горбачевич К.С. Русский язык. Прошлое. Настоящее. Будущее. М., 1984.

2. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка – Москва, 1981г.
3. Грачёв М.А. Арготизмы в молодёжном жаргоне. // РЯШ.- 1966. № 1
4. Колесов В.В. Культура речи – культура поведения – Лениздат, 1988г.
5. Крысин Л.П. Изучение современного русского языка под социальным углом зрения.// РЯШ.-1991. №6
6. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов/ Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева.– Ростов-на-Дону: «Феникс», 2001 – 544с.
7. Скворцов Л.И. Об оценках языка молодежи. Жаргон и языковая политика. – Москва, 1964г.
8. Современный русский язык: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Филология» / под ред. П.А. Леканта.– 2-е изд., испр.– М.: Дрофа, 2001.– 560с.

Интернет-источники:

1. www.bravo.vuz-chursin.ru
2. www.kursna5.ru
3. www.conf.stavs.ru
4. www.pravda-kmv.ru

Н.Г. Гольцова

Научный руководитель: к. пед. н., доцент Л.М. Рубанова
г. Ставрополь

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Проблема толерантности в современном мире является темой дискуссий общественно-политических, религиозных, научных сообществ в нашей стране и за рубежом. Концепция модернизации российского образования на период до конца 2010 года ставит одной из важнейших задач воспитания формирование у школьников гражданской ответственности и толерантности как условия повышения качества общего образования.

В начале нового тысячелетия прогресс, достигнутый человечеством в разных областях, не стал основой для взаимопонимания и взаимосближения людей. Имеют место факты насилия, дискриминации, нетерпимости и неуважения к человеку другой нации, веры, культуры, иной точки зрения, которые трансформируются в национальные и религиозные войны, межличностное противостояние. В связи с этим, по инициативе ЮНЕСКО 1995 год ООН провозгласила годом толерантности, а 16 ноября каждого года – Международным днем толерантности [1, с. 17].

Большой энциклопедический словарь определяет толерантность (от латинского *tolerantia* – терпение) как терпимость к чужим мнениям, ве-

рованиям, поведению. Т.е. в основе термина – согласие воспринять нечто духовное, нравственно-идейное, этико-эстетическое, религиозное даже в том случае, если это нечто противоречит мировоззренческим установкам самого наблюдателя [2, с. 787].

Исследованию феномена толерантности посвящены труды А.Г.Асмолова, Ю.А.Ищенко, А.Т.Кинкулькина, Е.Ю.Клепцовой, А.В.Никольского, которые являются основоположниками педагогики толерантности. Изучением такого аспекта толерантности, как национальная и межэтническая толерантность, занимаются В.И.Кукушин, А.А.Магометов, Г.У.Солдатова, Л.Г.Шайгерова.

Без сомнения школа является одним из важнейших институтов воспитания данного качества нравственного аспекта. Главный документ в работе школы по этому вопросу терпимости является Программа «Формирование установок толерантности сознания и профилактики экстремизма в российском обществе».

Работа по формированию толерантного сознания у юного поколения должна быть многогранна и разнонаправлена. Особенно трудно формируется **толерантность к «другому»** когда речь идет о национальных и религиозных различиях. Ни для кого не секрет, что своего рода биологический инстинкт неприятия и агрессии срабатывает по отношению к чему-то незнакомому, непонятному, «чужому»: не такой, как я, значит, – «плохой», «неприемлемый». И важнейшим шагом в процессе формирования толерантного сознания должно быть психологическое преобразование **«чужого»** – в **«другого»**, именно этим и интересного. Залогом такого преобразования может и должно стать своего рода «приближение» к национальному миру других народов в самых разных его проявлениях.

Содержание разных предметов, особенно иностранного языка, где образная система на прямую и особенно сильно воздействует на эмоциональный мир личности, ее ценностные ориентации, – дает множество возможностей для обращения к проблеме толерантности [1, с. 52].

Обучения иностранным языкам в настоящее время противопоставляется обучению иноязычной культуре, которое принципиально отлично и по цели, и по содержанию. Целью обучения иноязычной культуре является формирование человека не столько как носителя знаний, сколько как человека культуры, развитие его духовных сил, способностей, воспитание его морально ответственным и социально полезным человеком; а содержанием образования является культура как система духовных и материальных ценностей, накопленных обществом во всех сферах, от быта до философии.

Общение на английском языке – это межкультурное взаимодействие. Очень важно донести до учащегося, что чужая культура – не хуже и не лучше нашей – она просто другая, и нужно терпимо и с пониманием относиться к этим различиям [3, с. 63].

На наш взгляд использование технологии диалога культур является одним из важнейших средств воспитания толерантности на уроках иностранного языка.

Диалог культур – это обмен мнениями и опытом, постижение ценностей и традиций других людей и в изоляции он увядает и погибает.

Обучение иноязычному общению в контексте диалога культур предполагает взаимосвязанное решение следующих коммуникативных, воспитательных, общеобразовательных и развивающих задач, а именно:

1. Познавательный (культурологический) аспект:

- активизация имеющихся в опыте учащихся знаний о культуре англоязычных стран;
- знакомство с культурой страны изучаемого языка путём сравнения имевшихся ранее знаний и понятий с вновь полученными, со знаниями о своей стране, своей области, о себе самих;
- развитие у школьников способностей представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного и межкультурного общения.

2. Учебный аспект:

- формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, развитие культуры устных выступлений и письменной речи на английском языке;
- развитие умения читать аутентичные тексты лингвострановедческого содержания с различными учебными стратегиями;
- развитие умения переводить и пользоваться словарём.

3. Развивающий аспект:

- развитие у школьников способностей использовать английский язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизации современного мира;
- развитие интеллектуальных умений и творческих способностей учащихся при сборе, обработке и интерпретации различных видов культуроведческой информации;
- развитие лингвострановедческой и речевой наблюдательности, творческого воображения, ассоциативного и логического мышления в условиях иноязычного учебного общения;
- развитие коммуникабельности, самостоятельности, умения сотрудничать.

4. Воспитательный аспект:

- формирование у учащихся представлений о диалоге культур как сознательно избираемой жизненной философии, требующей от его участников уважения к другим культурам, языковой, этнической и расовой терпимости, готовности к изучению культурного наследия мира, к духовному обогащению достижениями других культур, более глубокое осознание своей родной культуры через контекст культуры англоязычных стран;
- воспитание чувства патриотизма, чувство гордости за свою культуру, свою страну;
- воспитание потребности и способности к сотрудничеству и взаимопомощи.

Межкультурная коммуникация, как диалог культур может быть реализована исключительно на наследии собственного народа, национальной культуре, культуре родного края [3, с. 71].

На наш взгляд рационально включать в материал урока национально-региональный компонент. Таким образом мы сможем развить у учащихся умение представлять не только свою страну, но и свою малую родину в условиях межкультурного общения. Все это, естественно, должно быть частью соответствующего раздела учебника. Национально-региональный компонент в процессе обучения английскому языку и культуре выступает в роли связующего элемента, способствующего проникновению в изучаемую культуру: каждый аспект культуры подвергается кросс – культурной оценке путем сравнения или контрастирования.

Диалог культур является прекрасным средством борьбы против национальной неприязни, если он не ограничивается простым сопоставлением фактов родной и иностранной культуры

Очень важно научить учащихся умению самостоятельно выяснять, узнавать интерпретировать культурные ценности, соотносить существующие стереотипы с собственным опытом и делать адекватные выводы, а не пассивно получать информацию от учителя.

Принцип обучения в контексте диалога культур создаёт условия изучения культуры стран изучаемого языка с опорой на мировую культуру и переосмысление отечественной культуры в зеркале мировой культуры, результатом которого является взаимопонимание.

Неумолимо значение страноведения, которое направлено на формирование языковой и коммуникативной компетентности, а значит, – и толерантности по отношению к иному национальному миру. Такие темы, как «Семейно-бытовая культура народов России и англоговорящих стран», «Национальная кухня народов России и стран изучаемого языка», «Этнические ценности мировых религий», «Этикет и обычаи разных народов», способствуют сравнительно-сопоставительному анализу учащимися различных аспектов собственной культуры и культуры стран изучаемого языка. Работа над текстом, обладающим воспитательным потенциалом, в полной мере не даст должного эффекта. Нужна и соответствующая его интерпретация, и соответствующее отношение к нему учителя. Если учитель, а за ним, следуя его примеру, и ученик высказывает свое мнение, свое отношение к предмету общения, то именно эта личная заинтересованность и является тем каналом, через который в душу и сознание обучаемого проникает воспитательное воздействие. Полезно на уроках чтение текстов с различными учебными стратегиями (skimming, scanning, reading for detail), обсуждение и интерпретация текста, заполнение сравнительных таблиц (сопоставление с собственной культурой) и т. д., которые ведут к межкультурному сравнению и достигаемое межкультурное общение организуется как двусторонний процесс, как диалог двух культур – иноязычной и национальной [3, с. 83].

Значение религии в воспитании нравственности и духовности сегодня никто оспаривать не станет. С целью воспитания уважения к взглядам и убеждениям людей различных вероисповеданий можно предложить учащимся освоение специальной лексики на тему различных ре-

лигий и развития навыков англоязычного общения в рамках темы «Религия. Обычаи, традиции, праздники».

Всё это способствует укреплению морально – психологической обстановки, приобщению детей к национальной и мировой культуре, способствует общению, дружбе, сближает учащихся, мобилизует их творческие возможности [1, с. 66].

Преподавание английского языка в контексте диалога культур способствует воспитанию человека культуры, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшего в себя богатство культурного наследия прошлого своего народа и народов других стран, стремящегося к взаимопониманию с ними, способного и готового осуществлять межличностное и межкультурное общение, в том числе средствами английского языка. Осуществление обучения и воспитания в контексте культуры способствует лучшему усвоению учебного материала, повышению коммуникативно-познавательной мотивации, обеспечивает возможность одновременного обращения к языку и культуре, положительно воздействует на эмоциональное состояние учащихся, способствует формированию толерантности учеников к носителям любых культурных, религиозных, этнических традиций, воспитанию личности XXI века.

Список литературы:

1. *Дмитриев Т.Д.* «Многокультурное образование» М.: Народное образование 1999 г.
2. Краткая философская энциклопедия М., 1994.
3. *Сафонова В.В.* «Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций» Воронеж, Истоки, 1996 г.

Р.Т. Замалтдинова

***Научный руководитель: к.филол.н., доцент А.Г. Сагитова
г. Елабуга***

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА
ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ «ЯЗЫК/ТЕЛ» В
РУССКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ**

Богатство выразительных средств языка является показателем уровня его развития и степени его совершенства. Наиболее своеобразную часть экспрессивных средств языка представляют фразеологические единицы. Фразеологический фонд языка народа, национальное идиоматическое достояние – вот тот живой и неиссякающий источник, который обеспечивает обогащение литературного языка новыми образными возможностями и средствами. Воздействие этого источника придает языку черты национального характера, неповторимый колорит. Особенно ярко национальная специфика проявляется при сопоставлении ком-

понентных фразеологических парадигм, под которыми мы понимаем совокупность фразеологических единиц (ФЕ) с одним и тем же компонентом, имеющих как близкие, так и разные значения.

Объектом нашего исследования стали фразеопарадигмы с компонентами «язык/тел» в русском и татарском языках. В ходе исследования в русском языке нами было выявлено 57 ФЕ с компонентом «язык» (по данным «Фразеологического словаря русского языка» под редакцией А.И. Молоткова) и 180 ФЕ с компонентом «тел» в татарском языке (по данным «Фразеологического словаря татарского языка» Н.С. Исанбета).

Сопоставительный анализ указанных парадигм выявил их общие и различные признаки. К тождественным признакам фразеопарадигм с компонентами «язык/тел» можно отнести то, что фразеологизмы в обоих языках характеризуют деятельность человека с точки зрения его речевого поведения и могут указывать на:

1) разговорчивость – молчаливость: *чесать язык, длинный язык, давать волю языку, распускать язык, болтать языком, слаб на язык, язык без костей; тел тегермене* (букв. языковая мельница), *теленθ салыну* (букв. повеситься на языке), *телгθ бетчθ чыгу* (букв. на язык прыг выскочил), *теле áĭθí ÷óĕřđ ċřθ* (а́бкв. языком делать клёцки), *тел бистѳсе* (букв. языковая слобода, пригород), *тел бирѳне* (букв. языковой обжора) – *держать язык за зубами, придерживать язык, держать язык на привязи, прикусить язык, язык проглотить; тел тибрѳтѳ* (букв. колебание языка), *телен йоткан* (букв. язык проглотил), *телен теш артында тоту* (букв. язык держать за зубами), *телне бѳйѳтѳ тоту* (букв. язык держать на привязи);

2) понимание – непонимание: *общий язык, находить общий язык; уртақ тел табу* (букв. общий язык находить) – *говорить на разных языках; тел аерылу* (букв. расхождение языка);

3) красноречие – косноязычие: *язык хорошо подвешен, боек на язык; теле чатнап тора* (букв. язык трещит), *теленθ шайтан тѳкергѳн* (букв. на его язык чѳрт плюнул) – *язык заплетается, язык плохо подвешен; тел вату* (букв. ломать язык), *теле килми* (букв. язык не приходит), *тел кѳрмѳклѳнѳ* (букв. язык заплетается);

4) отсутствие возможности свободно говорить: *наступать на язык, связывать язык, укоротить язык; тел кыскарту* (букв. язык укорачивать), *телеѳне тешѳ кыстыр* (букв. прищипать свой язык зубами), *телеѳне кыска тот* (букв. держи свой язык коротким);

5) возможность становиться предметом чужих разговоров: *не сходить с языка, попадать на язык; теленθ калу* (букв. оставаться на языке), *теленθ элѳѳ* (букв. попадаться на язык);

6) распространение слухов, основанных на неточных или неверных сведениях: *злые языки, чесать языки; тел чайкау* (букв. полоскание

языка), **тел болгау** (букв. помешивание языка), **тел кашу** (букв. чесание языком), **тел чарлау** (букв. точение языком).

Как мы можем видеть из приведенных выше ФЕ, фразеологизмы, тождественные по семантике, могут иметь различные фразеологические образы. Под образом ФЕ мы понимаем наглядное представление, ту “картинку”, на основе которой осмысливается и воспринимается само целостное обобщенно – переносное значение фразеологизма. [2, с. 117] Так, например, если в русском языке представление о чрезмерной разговорчивости человека создается через образ длинного языка или языка без костей, то в татарском языке данное значение реализуется через образы языковой мельницы, языкового обжоры, языковой слободы. Умение или неумение ясно, гладко говорить в русском языке выражается через образы хорошо или плохо подвешенного, заплетающегося языка, в то время как в татарском языке косноязычие выражается посредством образа сломанного или отсутствующего языка, а красноречие – языка, который трещит или на который плюнул чёрт. Фразеологическое значение “лишать человека возможности свободно разговаривать” в русском языке ассоциируется с образом связанного языка или языка, на который кто – либо наступил, в татарском языке – прищемленного зубами или укороченного языка.

Гораздо реже при одинаковых фразеологических значениях совпадают фразеологические образы. Так, например, совершенно идентичны в русском и татарском языках образы языка, держащегося на привязи, за зубами, проглоченного языка, которые выражают значение “молчаливости”.

Также нужно отметить, что в обоих языках ФЕ с компонентами «язык/тел» могут иметь как положительную, так и отрицательную коннотацию. В русском языке к фразеологизмам с положительной коннотацией относится 19 единиц (см. **язык хорошо подвешен, общий язык, боек на язык, держать язык за зубами** и др.), а в татарском – 47 ФЕ (см. **телен теш артында тоту** (букв. язык держать за зубами), **теле чатнап тора** (букв. язык трещит), **тел тибрәтә** (букв. колебание языка), **теле белән көздәндә тигәндәк алыр** (букв. вытящит колючку, пощипавшую в глаз) и др.). Однако в обоих языках преобладают ФЕ с отрицательной коннотацией. В русском языке таких фразеологизмов 38 единиц (см. **черт дернул за язык, остер на язык, слаб на язык, злые языки** и т.д.), что составляет 67% от общего количества единиц в данной компонентной фразеопарадигме, а в татарском языке – 133 ФЕ (**телгә бетчә чыгу** (букв. на язык прыщ выскочил), **теле белән чумар ишә** (букв. языком делать клёзки), **теле сыер койрыгынан да ким түгел** (букв. язык не меньше, чем хвост коровы), **тел көрмәкләнә** (букв. язык заплетается) и т.д.), что соответственно составляет 74% от всего количества фразеологизмов татарского языка с данным компонентом.

Таким образом, рассмотренный нами материал свидетельствует не только о совпадении семантики и фразеологических образов разноязычных ФЕ с единым компонентом, обусловленном идентичностью отражаемых ими реалий, но и в наибольшей степени выражает различный деривационный потенциал обозначаемой корневой морфемы в сопоставляемых языках.

Список литературы:

1. Бабкин А.М. Русская фразеология. Её развитие и источники. – Л.: Наука, 1970.
2. Солодуб Ю.П. Теория и практика художественного перевода. – М.: «Академия», 2005.

К.Н. Кочарова

**Научный руководитель: д.филол.н., профессор Ю.Ю. Леденев
г. Ставрополь**

КОНЦЕПТОСФЕРА ЭКОНОМИКИ В СМИ

Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (концептуализации) мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка.

Не случайно во многих определениях концепта встречается указание на “культурный компонент” концепта, способность концепта хранить и передавать опыт концептуализации действительности данного народа.

Свойственный языку способ концептуализации действительности (взгляд на мир) отчасти универсален, так что носители разных языков могут видеть мир по-разному, через призму своих языков.

В когнитивном аспекте, в роли “мировоззренческих концептов” или “концептов экономики” выступают слова, у которых абстрактный, отвлеченный, обобщенный компонент значения становится ведущим. Это слова, обозначающие экономические реалии (экономы), – деньги, бизнес.

Разработка концептов как ключевых понятий культуры, как философских универсалий, выводит на мировоззренческие аспекты языковой личности, на смену ее ценностей. Концепт в этом понимании является фокусом взаимосвязи когнитивного и коммуникативного аспектов, отправной точкой развертывания какой-либо концепции, сгустком мысли. Именно так понимает концепт Д.С.Лихачев: “Я полагаю, что концепт существует не для самого слова, а, во-первых, для каждого основного (словарного) значения слова отдельно и, во-вторых, предлагаю считать концепт своего рода “алгебраическим” выражением значения ... Концепт непосредственно возникает из столкновения значения слова с личным и народным опытом человека”. [3; с.136]

Говоря об отношении русского народа к собственности, прибыли, нельзя не затронуть и трансформацию в его сознании опорного концепта “деньги”. Ю.С.Степанов отмечает русское “нежадное” отношение к деньгам, “нестяжательство” в русском национальном характере, что является устойчивым национальным стереотипом. Это же подтверждают данные “Русского ассоциативного словаря” [4; с. 420].

Закрепленное в русском менталитете отсутствие стремления к накопительству, собственности всячески культивировалось в советском обществе. В настоящее время “американизация” нашего общества привела к формированию социального мифа о власти и могуществе денег. Этот миф отражает фиксируемая в языке современника лексическая группа с ядерным компонентом деньги, слова, не связанного с деньгами, финансовыми операциями.

Слова, представляющие концепт “деньги”, образуют фрагмент лексической системы, находящейся на данный момент в стадии формирования, что вызвано включением наименований конвертируемых денежных единиц: доллар, йена, марка, неологизм евро; денежных единиц стран, появившихся после распада СССР, – драм, лат, гривна; процессов, происходящих в сфере денег: инфляция, деноминация, дефолт; наименований денежных средств: финансы, капитал, валюта; наименований документов (банковских, финансовых и др.): авизо.

Данный лексический фрагмент формируется в результате действия ряда языковых процессов:

- детерминологизации: инфляция, деноминация, девальвация;
- заимствования: баксы, дефолт, транш;
- словообразующей деривации: безнал, наличка, нефтедоллары;
- совмещения семантической деривации и субстантивации: деревянные, зеленые;
- перемещения из одной стилистической сферы в другую (активизация номинаций денег, бытующих в разговорной речи): *бабки*, *капуста* (деньги), *штука*, *лимон* (определенная сумма денег), *фантики*, *бумажки* (оценочные номинации).

Данная семантическая парадигма, включенная в ассоциативно-вербальную сеть языковой личности, используется в обыденной речи. Различные речевые реализации концепта «деньги» в газетных текстах свидетельствуют об изменениях в тезаурусе языковой личности. Тезаурусные сдвиги проявляются в семном варьировании слова деньги, в расширении его синтагматических возможностей, в новых номинациях.

В сознании носителей языка изменяются представления о значимости тех или иных функций денег. На первый план выходит функция денег как средства достижения власти, а функции денежных знаков как средства обращения, меры стоимости и средства сбережения отодвигаются на задний план. Деньги в текстах все чаще персонифицируются, из объекта обладания превращаются в активного субъекта. Они работают, исчезают, тают.

Например:

“А деньги для развития страны необходимы: деньги – кровь экономики, ее сердце – банки” [Аргументы и факты. – 2007. – N 6].

Важность феномена денег для личности проявляется и в многообразии их номинаций, расширяется синонимический ряд слова, куда наряду с привычными гроши, деньжата входят: *бабки, баки, баксы, валюта, зеленые*.

Например:

“Цены, как дикие звери, вырвались на свободу, а еще недавно были почти ручными” [Аргументы и факты. – 2008. – N 30].

Для обозначения процессов, идущих в финансовой сфере, подыскиваются языковые аналогии. Среди способов номинации выделяются:

- заимствования (факторинг, дефолт, девальвация, транш);
- семантическая деривация (валютный коридор, черный нал);
- словообразовательная деривация (безнал, теневик).

В процессе номинации наибольшее место занимают заимствования, среди которых выделяются наименования:

1. Способов получения прибыли, финансовых операций (трансферт, рэккет);
2. Процессов, происходящих в денежной сфере (транш, дефолт, деноминация);
3. Лиц-участников новых экономических отношений (дилер, брокер, менеджер).

Слово “деньги” расширяет и свои ассоциативные связи в языке. Е.Ю.Булыгина отмечает появление в газетных текстах двух противопоставленных ассоциативных полей, формирующихся у слова “деньги”: деньги – святыня и деньги – агрессивное начало. Происходит обожествление денег, они занимают в картине мира языковой личности все более важное место. Булыгина приводит такой пример:

“Наивные эксперты из ВМФ клюнули на священное во всем мире слово “налог” [Аргументы и факты. – 1996. – N 43];

Деньги являются предметом эстетического отношения к ним. Они не гарант счастья, а средство от бедности: “Россия умеет печатать деньги, но счастья за деньги не купить. У нас традиционно неприлично быть богатым... Весь опыт показывает, что если действительно бедный человек прорывается во власть, первое, что он начинает делать, – исправлять эту несправедливость” [Аргументы и факты. – 2008. – N 9].

Деньги могут быть несправедливым богатством, нажитым криминальным путем, но в то же время – наградой за труд (амбивалентность добро – зло).

Все это позволяет читателю по-новому осмыслить складывающуюся экономическую реальность, создает определенные ориентиры в оценке ее ключевых концептов.

Неуверенность общества выражается, в частности, и в частотности употребления лексических единиц в их синтагматических возможностях. Кризис – финансовый, экономический, налоговый, банковский, долговой.

Концепт “деньги” и языковые знаки, его репрезентирующие, занимают в картине мира личности приоритетные позиции в качестве носителей значимых для личности ценностей.

С концептом “деньги” тесно связан концепт “бизнес”. Бизнес в современном обществе является одним из основных путей получения денег. Ю.С.Степанов в “Словаре русской культуры” [4; с.79] отмечает, что этот концепт отличается в своей внутренней форме большим своеобразием. Термин “бизнес” восходит к английскому business – бизнес, предпринимательство и “профессия”, которое в самом английском языке восходит к busyness – “занятость делами, деловитость”. Таким образом, “бизнес” по своей внутренней форме не является обозначением какого-либо особого рода деятельности, а означает “занятость”, “отсутствие свободного времени, досуга”.

Для русского человека слова “бизнес”, “бизнесмен” – новые, а под выражением “заниматься бизнесом” им понимается занятие торговлей, то есть куплей-продажей какого-либо товара.

В этом плане в русском языке слову “бизнесмен” соответствовало “купец”, “предприниматель”.

Современный русский концепт “бизнес” как нельзя лучше отвечает своему древнейшему прототипу: это профессиональное посредничество, не отвечающее традиции наименования.

В современном обществе бизнес – это профессия. Семантический компонент “профессия” отмечен и в исходном значении этого английского слова. Однако русский бизнес имеет свои отличительные черты, существует легальный бизнес и “теневой”, то есть криминальный.

Одна из черт предпринимательства – стремление незамедлительно у огромное увеличить состояние. Неуверенность в завтрашнем дне, отсутствие гарантий необратимости идущих процессов, ситуация нестабильности в экономике ведут к распространению среди деловых людей психологии “разового” бизнеса, при которой, получив деньги, они нисколько не заботятся о своем престиже, у них нет чувства ответственности за свое дело перед обществом.

Специфика русского бизнеса тесно связывает этот концепт с концептами “криминал”, “рэкет”, что объясняется засильем беззакония в русской экономике, причем самым главным рэкетиром оказывается государство. Например: “Высокие налоги вынужденно загоняют предпринимателей в тень, делают их в глазах общества полукриминальными субъектами.” [Аргументы и факты. -2008. – N 11].

Таким образом, концепты “деньги” и “бизнес” становятся для современной личности ключевыми единицами ее картины мира, иерархически подчиняющими себе остальные языковые единицы, знания и смыслы. При этом они могут полностью или частично утрачивать общеязыковое значение, приобретать индивидуальные смыслы и коннотации, видоизменять предметную отнесенность.

Список литературы:

1. Булыгина Е.Ю. Лексическое воплощение концепта “деньги” в современной публицистике // Отражение русской языковой картины мира в лексике и грамматике. – Новосибирск, 1999. – С. 5-13.
2. Китайгородская М.В. Современная экономическая терминология / Русский язык конца XX столетия (1985-1995). Языки русской культуры. – М., 1996. – С. 471-503.
3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН. – СПб, 1993. – N 1. – С. 15-23.
4. Степанов Ю.С. Язык и метод в современной философии языка. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 674 с.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж, 1999.
6. Пименова М.В. Душа и дух: особенности концептуализации. Кемерово: ИПК «Графика», 2004. (Серия «Концептуальные исследования». Вып. 3).

К.Н. Кочарова

Научный руководитель: к.филол.н., д.юр.н., проф. Е.Н.Атарщицова
г. Ставрополь

МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МЕТОДИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Методика преподавания русского языка, как известно, тесно связана с лингвистикой. “Дело в том, что самые методы преподавания, их возникновение и применение непосредственно или в опосредованном виде обуславливаются в значительной мере наукой о языке. Одним из решающих факторов, определяющих применимость в школьной практике того или иного метода или методического приема, является характер учебного материала, предназначенного для изучения”⁸. Этим обуславливается необходимость предварительного внимательного рассмотрения в дидактическом плане вопросов школьного курса русского языка, а также дидактического материала, с помощью которого в школе представлено то или иное языковое понятие. Важно научить студентов всматриваться в факты языка, видеть дидактические возможности и понимать обусловленность методических рекомендаций характером языкового материала.

На курс методики русского языка в педвузе отведено не так много времени, что не позволяет рассмотреть многие факты языка в дидактическом плане. Частично этот вопрос решается в процессе выполнения специальных упражнений, которые могут быть оформлены в виде методических задач, направленных главным образом на развитие языковой и методической зоркости студентов, умения определять дидактические возможности языкового материала, находить соответствующие методы и приемы. Следовательно, методическая задача – это упражнение

на методическое осмысление студентом того или иного материала по современному русскому языку, подобранного с определенными дидактическими целями; определение логического пути раскрытия того или иного языкового понятия; формулирование задания таким образом, чтобы учащиеся могли понять сущность данного языкового явления.

Методические задачи по своему назначению и содержанию могут быть двух типов:

а) Иллюстративные задачи, в которых рассматриваются в методическом плане те или иные факты из программного материала по русскому языку. Цель таких задач – развивать у студентов умение знакомить учащихся с новыми для них лингвистическими понятиями. Задачи строятся на дидактическом материале учебников по русскому языку, а также на специально подобранном дополнительном материале по конкретной теме.

б) Ситуативные задачи, основанные на языковых фактах, с которыми студенты сталкиваются подчас неожиданно в той или иной речевой ситуации во время педагогической практики: при выполнении упражнений, в процессе опроса учащихся, на внеклассных занятиях по русскому языку и т. д. При этом требуется быстро принять методическое решение.

Как показывает практика, методические задачи вызывают интерес у студентов, привлекают их своей конкретностью, в то же время раскрывают перед ними возможности творческого подхода к преподаванию русского языка в школе.

Методические задачи могут быть предложены студентам как на практических или лабораторных занятиях по методике преподавания русского языка, так и для самостоятельной работы.

Приведем некоторые образцы методических задач.

а) Иллюстративные задачи.

1. При усвоении правописания непронизносимых согласных. Обычно рекомендуется проверять сомнительные согласные подбором однокоренных слов, а также запомнить слова, в которых нет непронизносимого согласного (вкусный, чудесный, прекрасный, опасный). Какие еще методические приемы можно использовать, чтобы помочь учащимся лучше усвоить и запомнить данные слова?

Примерное решение задачи.

1) Подбор небольших текстов со словами, содержащими непронизносимые согласные, и проверочными словами; заучивание текстов наизусть.

2) Мнемонический способ, состоящий в определенном расположении слов, которые нужно запомнить. Оформление подобного материала в виде плакатов способствует развитию у учащихся орфографической зоркости.

2. Учащиеся V класса при изучении местоимения знакомятся с тем, что у местоимений 3-го лица после предлогов появляется н (у него, возле нее). Это правило нередко становится “помехой” при написании личных местоимений 3-го лица, когда они употребляются для обозначения

принадлежности. Чтобы научить учащихся правильно писать местоимения в следующих речевых ситуациях: У нее хорошие успехи. У ее подруги хорошие успехи,- предлагается следующее решение задачи.

1) Определить, на какие вопросы отвечают личные местоимения (у кого?- у нее; у чьей? – у ее; способ рекомендуется в учебнике).

2) Определить возможность замены местоимения 3-го лица другими личными местоимениями:

У нее – у меня, у тебя – пиши с н, у ее подруги – заменить другим личным местоимением нельзя: к не пишется.

3. Определите дидактические возможности следующего текста (при изучении темы “Неполные предложения” в VII классе).

Осень. Тихо в лесу. Чуть-чуть сыровато. Листья нехотя отрываются и висают на невидимых паутинках. Долго-долго падают на землю.

Какие методические приемы здесь уместны? Составить план анализа данного текста и сформулировать вывод, к которому следует подвести учащихся на основании анализа.

Решение задачи.

В данном случае уместны методы наблюдения и анализа текста, синтаксический разбор и сопоставление; при этом возможно создание проблемной ситуации. Последовательность работы:

1) В данном тексте определить вид предложений (по наличию главных и второстепенных членов).

2) Чем отличается последнее предложение от предыдущих? Понятно ли оно вне данного текста? Что позволяет ответить на вопрос “Что падает на землю?”

Вывод: последнее предложение вне контекста непонятно. В нем отсутствует подлежащее, которое, однако, подсказывается предыдущим предложением.

Последнее предложение двусоставное, личное, распространенное, с отсутствующим подлежащим. В отличие от односоставных предложений, отсутствующий член легко восстанавливается из содержания предыдущего предложения. Это неполное предложение.

3) Определите, полными или неполными являются другие предложения в рассмотренном тексте.

Вывод: полными и неполными могут быть как двусоставные, так и односоставные предложения; отсутствовать в _ неполных предложениях могут как главные, так и второстепенные члены.

б) Ситуативные задачи.

1. На уроке на тему “Правописание гласных после шипящих в падежных окончаниях имен прилагательных” учитель, чтобы подвести учащихся к данному правилу, предложил просклонять прилагательные большой, хороший. Ученик записал на доске:

И. Большой, хороший. В. Большой, хороший

Р. Большого, хорошего Т. Большим, хорошим

Д. Большому, хорошему П. О большом, хорошем

Другой ученик (с места) поправил его, предложив в В. п. форму большого, хорошего. Как должен поступить в данной ситуации учитель? Какой методический недочет он допустил, давая задание учащимся? Составьте свой вариант объяснения данного правила.

2. При изучении глагола в IV классе учащимся дано задание назвать неопределенную форму выделенного в предложении глагола: Зная страны своей мы пронесем через миры и века.

Ученик назвал неопределенную форму проносить. Как доказать ученику, что он ошибся? К какой глагольной категории следует обратиться при этом?

Решение задачи. Ответить на вопросы:

На какой вопрос отвечает глагол в предложении? Какого вида этот глагол? Что еще доказывает, что этот глагол совершенного вида? (Глагол в форме будущего времени.) Какого вида глагол проносить? Назовите неопределенную форму данного в предложении глагола (пронести). Итак, глаголы проносить и пронести различаются по виду. Нужно быть внимательным при образовании грамматических форм глаголов, руководствуясь при этом их постоянными грамматическими признаками.

Задание студентам: подберите дидактический материал и разработайте задания для учащихся на предупреждение ошибок в образовании глагольных форм.

В одних случаях методические задачи могут быть даны студентам с вариантами решения, в других – примерное решение может быть дано после того, как студенты разработают свои варианты. При определении содержания методических задач должна учитываться не столько сложность языковых фактов, сколько их важность для осознания учащимися того или иного лингвистического понятия. Но задачи не должны представлять собой и какие-то методические “головоломки”, поскольку основная их цель – способствовать развитию “методического творчества” студентов. В системе подготовки студентов-филологов методические задачи – это упражнения, предваряющие, планирование фрагментов урока (или урока в целом).

Список литературы:

1. Кодухов В. И. Введение в языкознание.- М., 1987. – С. 207.
2. Костомаров В. И., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка.- 2-е изд.- М., 1978. – С. 7, 9.
3. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. – М., 1980.- С. 30.

М.А. Литвиненко

*Научный руководитель: д.филол.н., профессор Г.Н. Манаенко
г. Ставрополь*

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЯЗЫКА «ПАДОНКАФФ» В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

В современном информационном обществе возрос комплекс новых социальных отношений, изменяющих поведение, включая и языковое поведение людей. Одним из важных факторов, модифицирующих современное языковое общение, является развитие телекоммуникационных компьютерных технологий, и, прежде всего Интернета. В XXI веке существенно возрос интерес к личностному аспекту языка. Интернет является наиболее полным, оперативным и доступным источником информации и средством массовой коммуникации. Многие исследователи отмечают в последние годы появление новых жанров (а может быть и новых языков), формирующихся с приходом новых компьютерных технологий. Будучи вовлечен в пространство глобальной сети, человек подвержен значительному влиянию информационной системы.

По данным мониторинга русского Интернета (<http://www.monitoring.ru>), пользователи глобальную сеть посещают в основном, чтобы узнать новости, развлечься и пообщаться. Люди, посещающие Интернет-сеть, относятся преимущественно к группе авторитетных носителей языка, оказывающих наибольшее воздействие на него. Однако, некоторое время термин «язык Интернета» ассоциировался у общественности с таким социокультурным явлением, как «албанский» язык или язык «падонкафф» [4, с. 58].

В «Википедии» существует словарная статья об относительно недавно сформировавшемся движении «падонков», или «падонкафф», составлена она следующим образом: **«Падонки** – сетевая субкультура (преимущественно молодежная). Оформилась приблизительно в 2000 году. Позиционируется как контркультурная, протестная. Направление отечественного трэша (англ.trash – отбросы, хлам, мусор). В основе творческого метода – провокация, эпатаж. Характерно использование абсценной лексики, преднамеренных орфографических ошибок. На данный момент приобрела довольно большую популярность и может считаться одним из основных культурных течений. В идеологическом отношении можно отметить определенную близость к панк-культуре» [Войскунский, с. 181].

Впервые «албанский» язык возник не стихийно, а в результате целенаправленной деятельности энтузиастов. Стиль, основанный на нарочито неправильной орфографии, распространился в Интернете стихийно как гротескная реакция на многочисленные орфографические ошибки в Интернет-публикациях и репликах. Считается, что появление жаргона «падонкафф» в Интернете произошло благодаря деятельности Дмитрия Соколовского, администратора сайта udaff.com, более известного как «Удав». В 2000 году

он начал писать для сайта с говорящим за себя названием fuck.ru и fuckru.net, а позднее открыл сайт udaff.com, где публикует свои и чужие тексты, в которых используется сниженная лексика и мат. Согласно самому Соколовскому, первым коверкать слова на сайте fuck.ru начал автор, выступавший под ником Линкси (Linxy). Затем он долгое время поддерживал известный сайт контркультурной направленности down-culture.ru, который в настоящее время не существует. В честь Линкси этот язык первоначально именовался «Л-языг», а в дальнейшем был переименован в «албанский». Сами «аффтарты» стали называть себя «падонками» – отсюда и возникло ещё одно название «албанского» – «язык падонкафф».

«Падонкаффский» язык – своеобразное и уже довольно массовое контркультурное явление в русскоговорящей части Интернета. В Сети произошло смелое сближение орфографии с фонетикой: «*В Бобруйск, животное*», «*Аффтар жжот*», «*Ржунимагу*», «*Пазитифф*», «*Фтему*», «*Напиридачу*», «*Днивниг*», «*Фтопку*» – эти выражения стали знакомы не только молодым, но и взрослым людям. Более того – язык «падонкафф» уже вышел за пределы Интернета, его активно используют в рекламе, в политике, даже в обыденной речи, и на данный момент изучение данного явления представляет закономерный интерес как для лингвистов, так и для психологов и педагогов.

Данная структура бравирует своей безграмотностью, хотя довольно очевидно, что столь откровенное пренебрежение орфографическими нормами базируется на их знании. В Интернете язык практически не развивался, однако породил множество устойчивых выражений («*пеши исчо*», «*камменты*», «*афтар убейся вешалкай*»). Следует отметить, что «падоночный» вариант иногда «фиктивно приспособлен к реальному произношению» [3].

«Падонский язык» для одних является веселой игрой, а для других, это бессмысленный способ быстро писать, не задумываясь о грамотности. Молодежь всегда стремилась к языковой игре, и здесь нужно отметить, что эпоха Интернета резко ускорила процессы распространения жаргонных явлений. По отношению к «падонкаффскому» явлению носители русского языка резко поляризуются: одни даже не подозревают о его существовании (чаще это представители старшего поколения), может быть и молодежь, удаленная от использования компьютера), с другой стороны, продвинутые пользователи, для которых это явление настолько очевидно, что о нем неинтересно разговаривать. Однако следует различать языковую игру, стремление выразить свое «Я» от простой неграмотности некоторых пользователей.

Замечено, что изменение сознания личности в Интернете, формирование нового, сетевого образа жизни и мышления существенно влияет на языковую ситуацию. Вполне возможно, что речь идет о формировании нового стиля в русском языке – о стиле Интернет-общения, который не только является специфической особенностью Интернет-сообщества, но и серьезно влияет на речевое поведение всего социума в целом.

Стремительное распространение жаргона «падонкафф» в кругу разных (в том числе образованных) слоев населения заставляет задуматься: повлияет ли данный язык на общий уровень грамотности современной молодежи и на сам язык. Этот вопрос сейчас волнует многих людей, особенно преподавателей русской словесности. Однако вряд ли стоит преувеличивать значение данного жаргона для развития современного русского литературного языка. В разное время возникали разные жаргонные системы, быстро развиваясь и уступая место другим. Скорее всего, вряд ли грамотные люди, выполняя определенную социальную роль при общении в чатах и на форумах, забудут общепонятный литературный язык. Тем более, вряд ли эта новая манера письма сможет способствовать изменению собственно литературного языка. Тем не менее, изучать языковые процессы, происходящие в данной системе, безусловно, необходимо. Это позволяет более четко очертить границы литературного и неcodифицированного языка, рассмотреть общие закономерности развития русского национального языка и выявить некоторые особенности языковой (и не только) жизни общества.

Такова довольно однообразная активность одной из новоявленных «языковых лабораторий», локализуемой в Рунете и «исследующей» – довольно примитивным методом – грань между языковой грамотностью и безграмотностью.

Список литературы:

1. Виноградова Т. Ю. Специфика общения в Интернете // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. – Казань, 2004.
2. Войсунский А. Е. Грамотность и Интернет // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи: Сб. научных работ. – М.: Смысл, 2008.
3. Гусейнов Г. Берлога веблога: <http://www.speakrus.ru/> 2005.
4. Иванов Л. Ю. Язык интернета: заметки лингвиста // Словарь и культура русской речи. – М.: Индрик, 2001.

Д.А. Моргун
Научный руководитель: к.п.н. Е.А. Макаренко
г. Ставрополь

МНЕМОНИЧЕСКИЕ АССОЦИАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Знание иностранных языков всегда было показателем хорошего образования, но почему-то считается, что лишь избранные могут освоить этот нелегкий предмет. Для овладения языком ученик должен запомнить большое количество иностранных слов. Освоение новой лексики – это самый трудоемкий процесс в изучении иностранного языка. Для

этого нужна хорошая память. Работа памяти «в нормальном режиме» на проверку оказывается неестественно малопродуктивной, иногда даже резко ограничивающей наши возможности. Интерес к предмету запоминания важен, но не менее важно то, как запомнить. Так как же удержать в голове большое количество новой информации?

Греки разработали правила запоминания, назвав искусство запоминания «мнемоникой» (mnemonikon), по имени богини памяти – Мнемозины – матери девяти муз. Слова «мнемоника» и «мнемотехника» обозначают одно и то же – техника запоминания.

Мнемотехника предлагает не только методы запоминания новых слов, но и рассматривает процесс изучения языка комплексно [7].

Первые сохранившиеся работы по мнемотехнике датируются примерно 86-82 гг. до н.э. и принадлежат перу Цицерона и Квинтилиана.

Мнемоника обладает как вспомогательными принципами (синестезия, движение, воображение, юмор, символизм, цвет и т. д.), так и фундаментальными, среди которых выделяются ассоциации, формирование образа и локализации, но не являются обязательными [1]. Среди мнемонических методов и приемов важное место занимает *метод фонетических ассоциаций*, суть которого заключается в подборе созвучных слов к запоминаемому иностранному слову из слов родного языка (например, слову fish – рыба созвучно русское слово ФИШка). Современные требования к ассоциациям более строги, для лучшего запоминания нужно найти максимально похожие по звучанию слова (или части слов). Неизвестно, кто был первым автором этого метода, но упоминание похожих способов запоминания иностранных слов встречается уже в литературе конца прошлого века. Описание одного из первых научных исследований, посвященных этому методу, встречается в статьях Аткинсона и группы авторов (там он носит название метода ключевых слов (*key word method*)). Многолетний опыт работы над этим методом показал, что фонетические ассоциации еще более эффективны при комбинировании их с методом последовательных ассоциаций. В данном случае под *последовательными ассоциациями* имеется в виду составление сюжета (связки) для перевода и созвучия. Например, после того как были подобраны созвучные слова к слову mascot, составляется сюжет: МЕСтный КОТ был для всех талисманом [6].

При обучении иностранному языку необходимо уделять должное внимание выбору учебного материала. Разные учебники отличаются различным методическим подходом в подаче лексики и грамматики. С точки зрения мнемотехники, совершенно безразлично, по какому учебнику заниматься. Из всего учебного материала мнемотехнику интересует: наборы слов, наборы фраз, и кассета, где всё это озвучено носителем языка. То есть, материал, подлежащий запоминанию. Наличие аудиозаписи является обязательным условием. Без этого самостоятельное изучение языка не представляется возможным.

Следует проиллюстрировать, как на уроке английского языка происходит превращение безликих слов, написанных на листе бумаге, в живые, цветные, подвижные образы, как используются сами слова, их звучание и написание для создания образов и «зацепок» для памяти.

Так, например, *интернациональные слова*: bank, chocolate, telephone сразу угадываются обучающимися и легко запоминаются.

Слова внутри слов: crossword, snowman, football. Разбив слово на части, не трудно догадаться о его смысле. Дополнительная наглядность лишь усилит запоминание.

Особое значение имеют *звуковые и смысловые связи между русскими и английскими словами*: printer, lift, copy-book. В данном случае одно слово вызывает в сознании сходное с ним другое слово.

Но иногда труднее оказывается запомнить слова, которые выглядят (звучат) почти одинаково и на том, и на другом языке. Трудность тут не в том, чтобы запомнить незнакомое слово, а в том, чтобы вспомнить, чем отличаются два похожих слова. Если ученик создаст памятку именно для отличия, остальная часть слова сама встанет на место. Встречаются странные противоречия: artist, magazine, german. Чтобы избежать типичные ошибки, необходимо заострить внимание на данном факте.

Запоминающиеся «узоры» букв: TV, T-shirt, E-mail. Расшифровав которые, будет несложно запомнить все слово.

В некоторых случаях сыграть главную роль призвано зрение: modern, industrial, comfortable. Попробовав прочесть слово «по-русски», обучающиеся сразу догадаются о его значении.

Современные средства массовой информации (радио, ТВ, Интернет) изобилуют словами иностранного происхождения, они постоянно находятся на слуху и вызывают мгновенные ассоциации среди них рекламные ролики товаров, лексика, связанная с киноиндустрией, спортом и т.д.: «Alpen Gold», butterfly, mineral water, «Fairy», entertainment. Детальная работа со словами может помочь не только выучить их, но и запомнить правописание сложных слов родного языка. Например, слова с удвоенными согласными имеют одинаковое правописание в английском и русском языках: hobby – хобби, tennis – теннис, symmetry – симметрия, cottage – коттедж. Например, в слове «коттедж» надо писать две «Т» потому, что «коТ Тед живет в нашем коТТедже».

Ассоциативные методы используются не только при работе с отдельными лексическими единицами. Их можно использовать на начальном этапе работы при раскрытии проблемы, темы, составления рассказа, проекта и т.д. Так называемые «идейные сетки», *Mind – Map, Cluster – Methode*, являются рабочими, мыслительными, креативными инструментами [5]. Они подходят в качестве опор как для собирания и упорядочивания мыслей, так и для планирования, развития ассоциативного мышления, решения проблем, постановки вопросов и т.д. Данные методы позволяют графически представить собственные мыслительные процес-

сы и результаты, что способствует их упорядочиванию, структурированию и редактированию.

Делая выводы о целесообразности применения мнемонических приемов и их роли в познавательной активности обучающихся, следует принять во внимание тот факт, что все предложенные методы и приемы не являются самоцелью, основной частью урока. Они рассматриваются лишь как вспомогательное средство для активизации фоновых знаний учащихся, их креативности, самостоятельности. Поэтому время на такой вид работы должно быть ограничено.

Использование данных методов на уроках иностранного языка имеет неоспоримую практическую ценность, как при организации реального общения, так и при развитии творческих, мыслительных способностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что при обучении мнемоническими методами важно апеллировать к личному опыту учащихся, к их чувствам и эмоциям. Даже при использовании существующих пособий необходимо давать учащимся большую свободу в составлении визуально-логических цепочек для запоминания лексического материала, поскольку такой личностно-окрашенный материал по всем законам психологии запоминается прочнее и хранится в памяти дольше. Поиск изобразительных и звуковых ассоциаций способствует развитию визуального мышления. Кроме того, развитие эйдетической памяти, умение оперировать визуальными образами помогает решать не только проблемы, связанные с запоминанием иностранных слов, но и задачи из смежных областей (точные науки, научная деятельность в целом, бизнес и пр.), и даже вопросов, с которыми мы сталкиваемся в повседневной жизни, а также стимулирует познавательную активность и повышает общий интеллектуальный уровень развития обучающихся.

Список литературы:

1. Бьюзен Т. Усовершенствуйте свою память. – Минск.: Попурри, 2003.
2. Бэддели А. Ваша память. Руководство по тренировке и развитию. Детская и возрастная память. – М.: ЭСКМО, 2001.
3. Горелов И. П., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. – М., 1997.
4. Слоненко Т.Б., Матюгин И.Ю. Как запоминать английские слова. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2000.
5. Харламова М.В. Использование «идейных сеток» на уроке иностранного языка//Иностранные языки в школе. – 2005. – №1. – С.3-9.
6. Царева А. Лучшие методики запоминания английских слов: учеб. пособие / Царева А. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006.
7. <http://www.mnemonikon.ru/>

И.С. Невструева
Научный руководитель: к. филол. н., доц. Т.Н. Долотова
г. Ставрополь

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Словарный состав современного русского языка прошел длительный путь становления. Наша лексика состоит не только из исконно русских слов, но и из слов, заимствованных из других языков. Иноязычные источники пополняли и обогащали русский язык на протяжении всего процесса его исторического развития. Одни заимствования были сделаны еще в древности, другие – сравнительно недавно. Чаще всего слова заимствуются вместе с реалиями, ими обозначаемыми. Иногда заимствования – результат моды. Так или иначе, заимствования – результат коммуникации, взаимодействия языков и культур. Очень мало сегодня существует живых языков, избежавших обширного иноязычного заимствования.

Но исландский язык – исключение. Русский в этом смысле выглядит иначе.

В заимствовании русским языком иноязычных слов в разные эпохи отразилась история нашего народа. Экономические, политические, культурные контакты с другими странами, военные столкновения накладывали свой отпечаток на развитие языка.

Новые слова приходили в русский язык из других языков в результате экономических, политических и культурных связей русского народа с другими народами, в результате внедрения в жизнь русского народа реалий, новых для России, но уже имеющих названия в других языках.

Самые первые заимствования из неславянских языков проникали в русский язык еще в VIII–XII вв. Из скандинавских языков (шведского, норвежского) к нам пришли слова, связанные с морским промыслом, имена собственные. В официально-деловой речи Древней Руси употреблялись устаревшие теперь слова *вира*, *тиун*, *ябеда*, *клеймо*. Из финно-угорских языков мы заимствовали названия рыб, а также некоторые слова, связанные с жизнью северных народов.

Длительный исторический период, в течение которого Русь была данником Золотой Орды, и предыдущее и последующее соседство и активное взаимодействие с различными тюркоязычными народами привнесли в русский язык множество тюркских слов, абсолютное большинство которых давно уже являются органичной частью русского языка и не воспринимаются носителями языка как заимствованные. Таковы, например, слова *башка*, *кутерьма*, *караул*, *казна* и др.

Самым значительным влиянием на язык Древней Руси было влияние греческого языка. Киевская Русь вела оживленную торговлю с Византией, и проникновение греческих элементов в русскую лексику на-

чалось еще до принятия христианства на Руси (VI в.) и усилилось под воздействием христианской культуры в связи с крещением киевлян (IX в.) и распространением богослужебных книг, переведенных с греческого языка на старославянский.

Греческими по происхождению являются многие названия бытовых предметов; слова, связанные с наукой, просвещением: грамматика, история, философия, алфавит, диалект; заимствования из области религии: ангел, алтарь, амвон, анафема, архимандрит, антихрист, архиепископ, демон, елей, евангелие, икона, схи́ма, лампада, монах, монастырь, пономарь, протоиерей, панихида и т. д. Последние пришли в русский язык при посредстве церковнославянского.

Более поздние заимствования из греческого языка относятся исключительно к сфере наук и искусств. Многие грецизмы пришли к нам через другие европейские языки и широко используются в научной терминологии, получившей всеобщее признание: логика, психология, идиллия, идея, критика, лексикон и т. п.

Латинский язык также сыграл немалую роль в обогащении русской лексики (в том числе и терминологии), связанной преимущественно со сферой научно-технической и общественно-политической жизни. К латинскому источнику восходят слова: администратор, министр, юстиция, операция, цензура, диктатура, республика, депутат, делегат, революция, конституция и т. д. Эти латинизмы пришли в наш язык, как и в другие европейские языки, не только при непосредственном контакте латинского языка с каким-либо другим (что, конечно же, не исключалось, в особенности — через различные учебные заведения), но и при посредстве других языков. Латинский язык во многих европейских государствах был языком литературы, науки, официальных бумаг и религии (католицизма). Научные сочинения вплоть до XVIII в. часто писались именно на латинском языке; медицина до сих пор использует латынь. Все это способствовало созданию международного фонда научной терминологии, которая была освоена многими европейскими языками, в том числе и русским.

Особое место в составе русской лексики занимают заимствования из старославянского (церковнославянского) языка. Будучи языком богослужебных книг, старославянский язык вначале был далек от разговорной речи, однако со временем он испытывает заметное влияние восточнославянского языка и сам, а свою очередь, накладывает отпечаток на язык народа. Русские летописи отражают многочисленные случаи смешения этих родственных языков. Важным моментом влияния церковнославянского языка на русский стало обогащение последнего словами, обозначавшими отвлеченные понятия, для которых еще не было своих названий. В составе старославянизмов, пополнивших русскую лексику, можно выделить несколько групп: 1) слова, восходящие к общеславянскому языку, имеющие восточнославянские варианты иного звучания или аффиксального оформления: злато, глава; 2) старосла-

вянизмы, у которых нет созвучных русских слов: перст, уста (сравним с русскими палец, губы); 3) семантические старославянизмы, т.е. общеславянские слова, получившие в старославянском языке новое значение, связанное с христианством: бог, грех, жертва, блуд.

Многие старославянизмы также давно обрусели и сегодня совершенно не воспринимаются как заимствования.

Из других близкородственных славянских языков в русский язык пришли отдельные слова, которые практически не выделяются среди исконно русской лексики. Немало слов пришло в русский из польского (вензель). Через польский приходили в русский язык многие чешские и другие западнославянские слова (прапор и т.д.).

Заметное лексическое влияние европейских языков на русский стало ощущаться в XVI – XVII вв. и особенно активизировалось в Петровскую эпоху, в XVIII в. Преобразование всех сторон русской жизни при Петре I, его административные, военные реформы, успехи просвещения, развитие науки – все это способствовало обогащению русской лексики иноязычными словами. Это были многочисленные названия новых тогда предметов быта, военные и морские термины, слова из области науки и искусства. Большей частью это были немецкие (контора, пакет, прейскурант, вексель, акция, агент, лагерь, штаб, командир, юнкер, ефрейтор и др.), голландские (матрос, рейд, флот, флаг и др.) и английские (мичман и др.) слова.

Изрядное влияние на русский оказал французский язык. В конце XVIII-начале XIX вв. в светском обществе вообще считалось неприличным говорить по-русски. Галломания так захватила русское образованное общество, что иные дворяне знали французский язык лучше русского. Наследием этой эпохи являются слова *салон, лакей, авангард, капитан, генерал, лейтенант, рекрут, корнет, корпус* и многие другие. Привычное современному русскому уху словосочетание “детский сад” также является калькой с французского.

Через французский язык к нам попали и некоторые итальянские слова: барокко, карбонарий, кавалер, баррикада, кредит, карнавал, бандит, шарлатан и др.

Из итальянского языка во все европейские языки, и в том числе и в русский, пришли музыкальные термины. К итальянскому источнику восходят и многие слова театральной терминологии: опера, импресарио.

Наибольший наплыв иноязычных заимствований ощущается, обычно, в периоды бурных социальных, культурных и научно-технических преобразований. Такими были татаро-монгольское иго, период христианизации Руси, время петровских преобразований, богатое революциями начало XX века. Подобный же революционный период начался в России, примерно, в 1987 году и длится по сей день. Русский литературный язык, особенно в последнее десятилетие (начиная, примерно, с 1991-го года – года официального распада Советского Союза), ощу-

щает небывалый наплыв новых слов. Одни неологизмы (неологизмы – новые слова, которые еще не стали привычными и повседневными наименованиями соответствующих предметов, понятий) образуются на собственной лексической базе, другие приходят в качестве заимствований. Эти языковые процессы отражают перемены, происходящие в обществе.

Если говорить о сферах человеческой деятельности, то наиболее радикальной перестройке в последнее десятилетие подверглись экономика и политика. Поэтому именно соответствующие данным сферам деятельности слои языка испытали наибольший наплыв иноязычных заимствований. И наиболее чутким индикатором этих языковых изменений являются различные массовые (печатные и электронные) периодические издания, превратившиеся с отмиранием единой советской политической цензуры из средств массовой идеологической пропаганды в средства массовой информации (СМИ). И хотя должности корректоров и существуют, в российских газетах и журналах, а у ведущих радио и телепередач по-прежнему стоят в рабочих кабинетах словари ударений. Многие новые для русского языка слова еще не зафиксированы в словарях, и мы имеем возможность наблюдать живое и деятельное развитие языка, заимствование и освоение новых слов.

Список литературы:

1. Верецагин Е.М. История возникновения древнего общеславянского литературного языка. Переводческая деятельность Кирилла и Мефодия и их учеников. – М., 1997. – С. 36-83.
2. Винокур Г.О. О славянизмах в современном русском литературном языке // Избранные работы по русскому языку. – М., 1959.
3. Водак Р. Язык. Дискурс. Политика. – Волгоград, 1997.
4. Волина В.В. Откуда пришли слова: Занимательный этимологический словарь. – М., 1996.
5. Горбачевич К.С. Изменение норм русского литературного языка. – Л., 1971.
6. Грановская Л.М. О функционировании ориентальной лексики в русской художественной речи на рубеже XIX-начала XX в. // Язык: Система и функционирование. – М.: Наука, 1988. – С. 69-78.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – СПб.; М., 1881.
8. Заварзина Г.А. Без идеологических наслоений: Общественно-политическая лексика на исходе XX века // “Русская речь” – № 6. – 2000. – С. 41-47.
9. Зверева Т.А. и др. Предприниматель на внешнем рынке: Терминологический справочник / Под ред. А. Побовой. – М., 1991.
10. Калинин А.В. Лексика русского языка. – М., 1971.
11. Комлев Н.Г. Иностранные слова и выражения. – М., 1999.
12. Комлев Н.Г. Словарь новых иностранных слов: (С переводом, этимологией, толкованием). – М., 1995.
13. Костомаров В.Г. Русский язык среди других языков мира. – М., 1975.

О.В. Павлова
Научный руководитель: к.п.н. Л.М. Рубанова
г. Ставрополь

ИГРА КАК ОДНО ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современная ситуация в России – необходимость и возможность экономических, коммерческих, научных, культурных, межличностных контактов мотивировали потребность в практическом владении иностранным языком. Это потребовало от учителя творческого поиска оптимизации процесса обучения. В своей педагогической практике учитель иностранного языка широко применяет различные виды игр.

Блестящий исследователь игры Д.Б. Эльконин полагает, что игра социальна по своей природе и непосредственному насыщению и спроецирована на отражение мира взрослых. Называя игру «арифметикой социальных отношений», Д.Б. Эльконин трактует игру как деятельность, возникающую на определенном этапе, как одну из ведущих форм развития психических функций и способов познания ребенком мира взрослых [4].

Игра на уроках иностранного языка создает предпосылки мотивации обучения, ориентирует учащихся на овладение языком как средством общения. Имитируя межличностное общение, игра формирует систему отношений между партнерами, учит давать оценку фактам и утверждениям, выражать свою реакцию на информацию [1].

Приступая к разработке игры, учитель иностранного языка должен обязательно учитывать ее особенности. Будь то 20-25 минутная игра на начальном этапе обучения или серия из 5-10-и игр на среднем и старших этапах.

Готовя игру, учитель четко формулирует тему, цель игры и урока. Он руководствуется требованиями программы, уровнем знаний и умений учащихся. Выбрав тему, учитель разрабатывает сюжет, конкретные и обобщенные роли, имея в виду конкретных учеников класса, учитывая их языковую подготовку, особенности характера. Здесь открывается самое широкое поле творчеству учителя и его деятельности. Учитель добивается полного понимания учащимися темы, цели и роли, организует отработку до автоматизма лексических и структурных единиц [3].

Задание, которое готовится выполнять ученик, должно быть стимулом к речевой деятельности. В ходе игры ее участники должны говорить, а не пересказывать содержание своих ролей, должны общаться между собой, должны суметь варьировать свою речь при возникновении спорных положений.

Непременным условием успешной игры на уроках иностранного языка является доброжелательная, уважительная к партнеру атмосфера на уроке. Создать ее – важнейшая задача учителя [2].

В ходе урока учитель должен как бы уходить в тень, создавать благоприятную атмосферу на уроке, оказывать помощь только слабым ученикам и только в том случае, если ее не смогут оказать сами участники игры, т.е. быть как можно менее заметным. Учитель должен быть очень внимательным на уроке, отмечать для будущего анализа все положительное и отрицательное в ходе урока.

Игровое общение приближается к естественному. Учителю удастся, правда не всегда, добиться вариантности и самостоятельности высказываний учащихся в игровых обстоятельствах. У учащихся развивается умение расширить фразу, дополнить ее. Некоторые учащиеся отходят от текста-образца, проявляют самостоятельность.

В зависимости от степени владения иностранным языком общение в ходе игры носит **репродуктивный, полутворческий и творческий характер.**

Репродуктивный способ речевого общения использовался учащимися с недостаточным уровнем владения и обучаемости иностранному языку. Их задача заключается в том, чтобы воспроизвести текст-образец в качестве ответа на реплику, либо в качестве постановки вопроса.

Учащиеся со средней успеваемостью по заданию учителя включают в текст-образец дополнительные элементы, изменяют последовательность реплики, ставя по ходу вопросы.

Общение в ходе игры учащихся с достаточным и высоким уровнем владения языком, а также обучаемости носят более творческий характер. Они проявляли инициативу, самостоятельность в иноязычной речевой деятельности.

В ходе проведения коммуникативных игр на уроках иностранного языка учебная деятельность школьников приобретает предельную прозрачность: в каждый момент участники имеют возможность наблюдать и контролировать действия своих партнеров по группе, отметить их слабые и сильные стороны, что само по себе положительно, так как позволяет каждому рефлексивно подойти к собственной деятельности, т.е. сравнить свой уровень знаний и языковой подготовки с знаниями других членов группы, что служит предпосылкой для самокоррекции. Кроме того, учебно-игровая деятельность всегда обнажает сущность каждого участника, и это позволяет преподавателю в ходе наблюдения за процессом коммуникативных игр изучать индивидуальные особенности, типологические группы обучаемых, с тем, чтобы в дальнейшем принимать их во внимание при учебно-игровом сотрудничестве в ходе реализации коммуникативных игр [2].

Нельзя не отметить, что в ходе проведения коммуникативных игр качественно меняется характер взаимоотношений в группе: они становятся более открытыми, дружелюбными, имеет место преодоление барьеров, блокирующих общение, и это, на наш взгляд, способствует лучшему усвоению знаний и сплочению коллектива.

Языковые игры, помогая усвоить различные аспекты языка (фонетику, лексику, грамматику), делятся на фонетические, лексические, грамматические. Важно подчеркнуть, что предложенное деление учебных игр на «аспектные» является в достаточной степени условным, так как в языке аспекты тесно взаимосвязаны; однако та или иная игра имеет доминантную практическую цель, в соответствии с которой выделяется тот или иной тип языковой игры.

Речевые игры нацелены на формирование умения в определенном или определенных видах речевой деятельности. Очевидно, что каждому виду речевой деятельности будет соответствовать определенный вид учебной игры, то есть здесь мы говорим об играх, нацеленных на обучение различным видам речевой деятельности (аудированию, чтению, говорению, письму).

По форме проведения выделяют игры на уроках иностранного языка предметные, подвижные с вербальным компонентом, сюжетные или ситуационные, ролевые, игры-соревнования, интеллектуальные игры (ребусы, кроссворды, чайнворды, шарады, викторины и т. д.), игры-взаимодействия (коммуникативные, интерактивные).

Таким образом, игра должна включаться в том или ином виде в каждое занятие по иностранному языку; использование игры на занятиях – обязательное средство создания ситуации реального общения и повышения эффективности учебного процесса; эффективность игры зависит от правильной ее организации; проведение игр на занятиях по иностранному языку позволяет реализовать воспитательные цели обучения. Задача преподавателя – научить культуре игры и культуре поведения вообще; разработка и внедрение игр в процессе обучения способствует более успешному решению основных задач обучения устной речи на разных этапах обучения иностранному языку.

Включение игр в процесс обучения иностранного языка обеспечивает возможность языковой практики, предлагает контекст и условия, при которых язык используется в полном объеме как лингвистическое явление и средство общения, выступает инструментом диагностики как для учителя, так и для ученика, освещая встречающиеся трудности, развивает творческие способности мышления.

Список литературы:

1. Демьяненко М.Я., К.А. Лазаренко, С.В. Кислая Основы общей методики обучения иностранному языку – Киев «Высшая школа», 1996 г.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., «Просвещение», 1991 г.
3. Мильруд Р.П. Современный методический стандарт обучения иностранным языкам в школе. // Иностранные языки в школе, 1996 г.
4. Эльконин Д. Б. Детская психология. – М.: «Просвещение», 1960 г.

А.А. Петренко
Научный руководитель: к.филол. н., доцент Т.Н. Долотова
г. Ставрополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОРОТОВ В ТЕКСТАХ СМИ

Фразеологические обороты привлекали внимание исследователей русского языка давно. Под различными названиями (речения, «крылатые слова», афоризмы, пословицы и поговорки, выражения, обороты речи, идиомы и т. д.) они объяснялись как в специальных сборниках, так и в толковых словарях, начиная с конца XVIII в. Еще М. В. Ломоносов, составляя план словаря русского литературного языка, указывал, что в него, кроме отдельных слов, должны войти «речения», «идиоматизмы» и «фразесы», т. е. обороты, выражения.

Однако специально фразеологический состав русского языка стал изучаться сравнительно недавно. До 40-х годов XX в. в работах наших языковедов можно найти только отдельные мысли и наблюдения, касающиеся фразеологии [2, с. 274].

В настоящее время в современном русском литературном языке происходит очередное глобальное реформирование норм. Изменения коснулись практически всех разделов языка. Однако наиболее заметно эти модификации затронули нормы словоупотребления и сочетания слов. Так, сегодня активно идут процессы формирования фразеологических оборотов из «привычных» или «непривычных» сочетаний слов.

Если в относительно недавнем прошлом полигоном и законодателем в создании норм словоупотребления была художественная литература, то в последние годы эта роль по праву принадлежит средствам массовой информации, публицистическому жанру, т. к. он наиболее близок к разговорной речи, которая в последнее время все заметнее влияет на литературную норму русского языка.

Фразеология – одно из самых ярких и действенных средств языка. Метафоричность, эмоциональность, экспрессивность S^{m1%} все эти качества фразеологических единиц придают речи образность и выразительность.

Несомненно, что фразеологизмы живут особой жизнью в текстах средств массовой информации, особенно в газетах. Не случайно профессор Г.О. Винокур полагал, что газетный язык по сути дела насквозь «фразеологизирован», т. к. стандартность, «клишированность» многих типично газетных выражений является неотъемлемым свойством этого языка.

Специфика газетной речи заключается в том, что в газете есть особые речевые образования: заголовки, подзаголовки, рубрики. В качестве заголовка может быть использовано одно слово, сочетание слов, предложение, несколько предложений и, конечно, фразеологизмы. Заголовочное

место в газете многие исследователи считают сильной, акцентированной позицией, потому что именно на заголовок в первую очередь обращает внимание читатель. При этом не только традиционные фразеологизмы способны исполнять роль броских заголовков, но и остроумные, родившиеся «на ходу» изречения (квазифразеологизмы), которые впоследствии могут превратиться в устойчивые речевые образования. В языке современных СМИ фразеологизмы могут подвергаться разного рода трансформациям в целях усиления выразительности и эмоционального воздействия.

Газетной практикой выработаны уже определенные приемы подобного видоизменения устойчивых сочетаний. Разумеется, задача журналиста S^m1% найти точное, яркое слово была бы чрезвычайно проста, если бы все приемы можно было использовать механически. Но не случайно Отто Есперсен (известный датский языковед) называл фразеологию «капризной и неуловимой вещью»: практически каждое слово в составе фразеологизма в той или иной степени изменяет свою семантику. Изменения в первую очередь зависят от того, насколько тесно слова «притерты» друг к другу, т.е. от степени спаянности компонентов [1, с. 44].

Из-за жесткой конкуренции, борьбы за читателя СМИ стремятся как можно привлекательнее «упаковать» свою продукцию, т.е. преподнести информацию в наиболее яркой, характерной, запоминающейся форме. Упаковка содержания информации – это так называемая языковая игра, интеллектуальная разминка, привлекающая внимание читателей, для чего при составлении текстов (а особенно, заголовков) необходимо подбирать яркие, броские, остроумные выражения. Это влечет за собой широкое использование фразеологического материала.

Трансформация фразеологизмов возможна благодаря сохранению у них внутренней формы, т.е. их исходного, буквального смысла, и относительной устойчивости.

Так, для достижения комического эффекта или для выражения иронии по поводу происходящего автор создает фразеологический каламбур, подбирая контекст таким образом, чтобы компоненты фразеологизма воспринимались в буквальном значении. Например: «*Смольный не в своей тарелке*». Судя по заголовку, автор говорит о чувстве неудобства, неловкости, стеснения, однако в статье идет речь о том, что Питерские чиновники заболели, пообедав в губернаторской столовой [5: № 26/2010, с.2]. «*Парикмахерам теперь все до лампочки*» – это не значит, что парикмахерам все безразлично, это значит, что «по новым санитарным нормам парикмахерские должны быть оборудованы бактерицидными ультрафиолетовыми лампами» [3: № 7/2010, с.5].

Также фразеологизм может употребляться в обоих его значениях, буквальном и фигуральном: «*Светофор вам не светит*». Вопрос об установке светофора на одной из улиц с интенсивным движением никак не решается: светофор светить не будет (ни в прямом смысле, ни в переносном) [5: №36/2010, с.5].

При семантической трансформации состав фразеологизма не изменяется. В нем лишь появляются новые оттенки смысла или возникает игра слов в результате совмещения прямых и переносных значений, и тогда достигается определенный экспрессивный эффект: *«Заемщиков достанут из-под земли»* – заголовок статьи об обеспечении пассажиров метро кредитными картами [5: №3/2010, с.5].

С целью актуализации фразеологизма, представляющего собой крылатое выражение, пословицу или поговорку и по своей структуре являющегося не словосочетанием, а предложением, автор может сокращать его состав. Например: *«Человек – это звучит»* – отсечение части устойчивого выражения *Человек – это звучит гордо* привело к изменению его значения [4: №48/2010, с.7]. При сокращении может опускаться часть предложения: *«Единожды солгавши...»*, *«Ученье – свет...»*, *«Любовь зла...»*, *«Не место красит человека»* (не место красит человека, а человек место) [6: №3/2010, с.18]. Возможно также расширение состава фразеологического оборота: *«Окраины страны на вес золота и серебра»* (о подписании договора о продаже Аляски Соединенным Штатам) [4: №53/2010, с.8] и *«Госдума не стала тянуть шипованную резину»* (запрет на езду с шипованными шинами летом введен не будет) [5: №29/2010, с. 3].

Синтаксическая трансформация может проявляться в замене утвердительной конструкции на отрицательную и наоборот: *«Тайное не становится явным»* [6: №4/2010, с.11], повествовательное предложение может быть заменено вопросительным с лексическими сдвигами или без них: *«Кто подложил миру свинью?»* (о вирусе «свинного гриппа») – преобразование фразеологизма *«подложить свинью»* [6: №4/2010, с.17].

При лексической трансформации происходит замена компонента фразеологизма. Так, прилагательное «народные» в устойчивом сочетании «народные гуляния» замещается созвучным ему авторским неологизмом «наледные»: *«Наледные гуляния»* (о том, как православных в проруби согрел патриотизм) [5: №8/2010, с.4]. Сравни также: *«В ответе за тех, кого погубили»* [4: №48/2010, с.9]; *«Субъект – это звучит гордо»* (политики о субъектах РФ) [3: №4/2010, с.2]; *«Блог в помощь»* (чиновники и депутаты постигают новейшие технологии) [3: №8/2010, с.4]; *«Где танки зимуют»* (В Свердловской области местные жители обнаружили в лесу без охраны около сотни танков Т-80) [5: №34/2010, с.2].

Таким образом, в условиях информационного рынка и борьбы за аудиторию СМИ придают намного больше значение форме подачи информации, чем содержанию, и фразеологизмы играют важную роль при построении ярких, броских заголовков, вызывающих читательский интерес.

По нашим наблюдениям, фразеологизмы в их традиционной форме употребляются намного реже, чем всевозможные комбинации и каламбуры, составленные из фразеологизмов.

Привлекая внимание читателей, фразеология в языке современных СМИ служит «строительным» материалом для создания новых, неожиданных, экспрессивных образов, языковой игры на страницах печатных изданий.

Список литературы:

1. Кривенко Б.В. «Фразеология и газетная речь» //Русская речь, 3/1993.
2. Телия В.Н. «Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты». М., 1996.
3. «Аргументы и факты» №4/2010; № 7/2010; №8/2010.
4. «Известия» №48/2010; №53/2010.
5. «Коммерсант» №3/2010; №8/2010; № 26/2010; №29/2010; №34/2010; №36/2010.
6. «Московский комсомолец» №3/2010; № 4/2010.

Л.В. Свинухова

Научный руководитель: к.п.н. Л.М. Рубанова

г. Ставрополь

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В начальной школе выявляются и развиваются способности младшего школьника, происходит становление личности, ребенок овладевает элементами культуры речи и поведения. Основная цель обучения иностранному языку в начальной школе – формирование коммуникативной компетенции, которая предусматривает формирование способности к межкультурному взаимодействию.

В младшем школьном возрасте ребенок овладевает системой операций, необходимых для успешной учебной деятельности в среднем звене обучения. Ум ребенка должен быть гибким и творческим.

У детей преобладает непроизвольное запоминание: хорошо и быстро запоминается то, что интересно и вызывает эмоциональный отклик. Их воображение достаточно развитое и носит воспроизводящий, творческий характер. Развитие мышления идет от наглядно-действенного к наглядно-образному, от решения задач путем непосредственных действий с ними к действиям наглядными представлениями о них [1].

Развитие психических процессов ребенка: памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения происходит на уроке (в частности на уроках нетрадиционной формы) при соблюдении методики и использовании различных средств и приемов.

Урок как форма организации обучения, которая обеспечивает активную и планомерную учебно-познавательную деятельность группы учащихся определенного возраста, состава и уровня подготовки (класса), направленную на решение поставленных учебно-воспитательных задач,

прочно занял свое место в начальной школе в качестве основной организационной формы обучения.

Нетрадиционные формы урока английского языка реализуются, как правило, после изучения какой-либо темы или нескольких тем, выполняя функции обучающего контроля. Рассмотрением данной проблемы занимались многие психологи и педагоги, среди них Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др. Такие уроки проходят в необычной, нетрадиционной обстановке. Подобная смена привычной обстановки целесообразна, поскольку она создает атмосферу праздника при подведении итогов проделанной работы, снимает психический барьер, возникающий в традиционных условиях из-за боязни совершить ошибку. На таких уроках осуществляется контроль знаний, навыков и умений учащихся по определенной теме, обеспечивается серьезное отношение учащихся к уроку, предусматривается минимальное участие уроке учителя [2].

В настоящее время известны многие нестандартные формы урока:

1. Уроки с использованием современных аудиовизуальных и технических средств обучения.

1.1. Интернет-урок

Интернет со всеми своими ресурсами – средство реализации дидактических целей и задач. С помощью Интернета у детей совершенствуется умение аудирования, пополняется словарный запас (как активной, так и пассивной лексики), формируется мотивация иноязычной деятельности. Интернет создает уникальные возможности для изучения иностранного языка, пользуясь аутентичными текстами, общаться с носителями языка, т.е. он создает естественную языковую среду; облегчается и ускоряется межнациональная коммуникация. В настоящее время разрабатывается методика обучения иностранному языку с использованием интернета. Использование интернета на занятии не должно представлять собой самоцель.

1.2. Видео урок

Очень важным является приобщение школьников к культурным ценностям народа – носителя языка. В этих целях большое значение имеют аутентичные материалы и видеофильмы. Видеофильмы представляют процесс овладения языком как постижение живой иноязычной культуры; они эмоционально воздействуют на учащихся, создают благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции учащихся. Видео-уроки являются эффективной формой обучения.

2. Уроки, направленные на установление межпредметных связей

2.1. Интегрированный урок

Интеграция учебных дисциплин в процессе обучения иностранного языка способствует расширению общеметодических знаний. Повышение образовательного уровня обучения с помощью межпредметной интеграции усиливает его воспитывающие функции. Особенно заметно это проявля-

ется в области гуманитарных предметов. Предметы гуманитарного цикла обращены к личности человека, его духовным и нравственным ценностям. Использование интеграции формирует художественные вкусы учащихся, умение правильно понимать и ценить произведения искусства.

Основными целями интеграции иностранного языка с гуманитарными дисциплинами являются: совершенствование коммуникативно-познавательных умений, направленных на систематизацию и углубление знаний, и обмен этими знаниями в условиях иноязычного речевого общения; дальнейшее развитие и совершенствование эстетического вкуса учащихся.

В результате расширения круга знаний создается возможность для формирования и развития более широких и разнообразных интересов учащихся, их склонностей и способностей.

2.2. Урок-проект

Метод проектов направлен на развитие активного самостоятельного мышление ребенка. Работа над проектом осуществляется в несколько этапов и обычно выходит за рамки учебной деятельности на уроках. Работа по проектной методике требует от учащихся высокой степени самостоятельности поисковой деятельности, координации своих действий, активного исследовательского, исполнительского и коммуникативного взаимодействия. Основная идея метода проектов заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся в ходе совместной творческой работы. Урок-проект формирует умения самостоятельной работы. Главной особенностью урока-проекта является доступность темы и возможность ее варьирования.

3. Уроки творчества.

3.1. Урок-экскурсия.

В наше время все шире и шире развиваются связи между разными странами и народами. Принцип диалога культур предполагает использование культуроведческого материала о родной стране, который позволяет развивать культуру представления родной страны, а также формировать представления о культуре стран изучаемого языка.

3.2. Урок-спектакль

Подготовка спектакля активизирует мыслительную и речевую деятельность учащихся, развивает их интерес к литературе, служит лучшему усвоению культуры страны изучаемого языка, а также углубляет знание языка, поскольку при этом происходит процесс запоминания лексики.

3.3. Урок-праздник

Урок-праздник расширяет знания учащихся о традициях и обычаях, существующих в англоязычных странах, и развивает у школьников способности к иноязычному общению, позволяющих участвовать в различных ситуациях межкультурной коммуникации.

3.4. Урок-интервью

Урок-интервью – это своеобразный диалог по обмену информацией. Учащиеся овладевают определенным количеством частотных клише и пользуются ими в автоматическом режиме. Оптимальное сочетание

структурной повторяемости обеспечивает прочность и осмысленность усвоения. Такая форма урока требует тщательной подготовки.

3.5. Урок-мюзикл

Урок-мюзикл способствует развитию социокультурной компетенции и ознакомлению с культурами англоязычных стран. Он содействует эстетическому и нравственному воспитанию школьников, более полно раскрывает творческие способности каждого ученика [3].

Таким образом, нетрадиционный урок – органичное сочетание образования, развития и воспитания. Они формируют у учащихся уважение к культуре страны изучаемого языка, развивают языковые, интеллектуальные и познавательные способности, развивают ценностные ориентации, чувства и эмоции ученика. Нетрадиционные уроки нравятся детям, т.к. они творческие и необычные, а самое главное – эффективные. Но не следует слишком часто проводить нетрадиционные уроки, т.к. они станут традиционными и уровень эффективности снизится.

Список литературы:

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222с.
2. Методика обучения иностранным языкам в начальных классах: учебное пособие для студентов I ступени высшего образования / сост. Л.М. Рубанова. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 264 с.
3. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов пед. вузов. 3-е изд. – М.: Просвещение, 2000. – 232 с.

Т.О. Суровикина

Научный руководитель: к.п.н. А.М. Кириченко

г. Ставрополь

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Обучение иностранному языку в начальной школе должно быть направлено на развитие личности учащегося и создание условий для наиболее полной реализации ее потенциала. Акцент делается на создании мотивации к изучению языков и культур. В этом контексте представляется значимым помочь учащемуся осмыслить приобретаемый опыт общения и обеспечить осознанную, продуктивную деятельность по изучению предмета, формируя таким образом автономность ученика как его личностную характеристику.

Одной из основных целей для учителя является создание ситуации успеха учащихся в коммуникативной деятельности на уроках иностранного языка (3, 28).

С.Г. Шевченко утверждает, что компенсация на уровне сложных психических процессов протекает путем сознательного переобучения и осуществляется с помощью специальных средств (5). В данном контексте учебный предмет «Иностранный язык» обеспечивает компенсаторное решение коммуникативных проблем, является для школьников, имеющих трудности в учении, средством, помогающим отвлечься от негативной речевой практики на иностранном языке. Общение на иностранном языке способствует устранению эмоциональных и поведенческих затруднений младших школьников, а также позволяет снять трудности коммуникативного характера (3). Переживая ситуацию успеха в коммуникативной деятельности на уроках иностранного языка у учащихся повышается самооценка, появляется желание вновь пережить ситуацию успеха.

В настоящее время существуют новые подходы к оценке и самооценке деятельности младших школьников при изучении иностранных языков, которые связаны с разработкой и внедрением в начальную школу особого методического инструмента «Языковой Портфель» (ЯП).

Языковой Портфель – это пакет документов, которые позволяют учащемуся самостоятельно фиксировать и оценивать свои достижения и опыт в овладении иностранным языком вне зависимости от используемых методов и средств обучения (4, с.8).

Российский ЯП для начальной школы основывается на двух европейских документах: «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» и «Швейцарская модель Языкового портфеля». Данный портфель может быть использован учащимися в возрасте 7-10 лет в процессе изучения любых неродных языков, как в школе, так и самостоятельно. Также к российскому ЯП разработано пособие для учителя, в котором содержатся описание целей, содержания, структуры Портфеля.

Языковой портфель для начальной школы разработан с учетом возрастных особенностей детей и особенностей технологии начального обучения иностранным языкам таким образом, чтобы ребенок мог:

- самостоятельно оценивать свой уровень владения неродным языком;
- осознанно овладевать неродным языком неродным языком и ощущать ответственность за процесс и результаты учения;
- определить (вместе с учителем) наиболее рациональные способы совершенствования своих знаний и умений и правильно организовать самостоятельную работу по овладению неродными языками;
- осознавать равноценность всех языков и важность изучения не только иностранных языков, но и языков народов России, этнических групп, проживающих рядом с ним;
- работая с ЯП, развиваться при этом интеллектуально и эмоционально;
- осознать языковое многообразие и ценность межкультурного общения в своем окружении, в своем регионе, в своей стране, в мире.

Языковой Портфель включает в себя 3 раздела, которые предваряются информацией о целях ЯП и небольшой автобиографической страничкой (2).

Раздел 1 носит название «Языки, которые я знаю» (по европейской терминологии «Языковой Паспорт»). В нем учащиеся описывают свой опыт изучения языков и межкультурного общения, определяют свой уровень владения иностранным языком. Данный раздел реализует социальную функцию следующим образом: при заполнении «Паспорта» школьник впервые задумывается на каком языке говорит его семья, родственники, знакомые; осознает то, что возможно употребление родственных языков (русский и украинский) в одной семье. Эта информация помогает также учителю предвидеть возможные трудности при изучении как родного, так и иностранного языков.

Раздел 2 называется «Мои успехи» («Языковая биография») и предназначен для формирования самостоятельной оценки учащимися своих успехов в изучении иностранного языка. Данный раздел реализует педагогическую функцию и может быть использован на уроках иностранного языка при проверке домашнего задания, при обсуждении презентаций творческих работ, перед изучением новой темы с целью демонстрации перспектив в дальнейшем овладении иноязычным общением.

Раздел 3 – «Моя копилка» («Досье») реализует информационную функцию ЯП. Работая с данным разделом, школьники демонстрируют свои достижения в виде конкретного продукта. Демонстрации «Копилок» посвящается целый урок один раз в четверть. Учителя, работающие с ЯП, отмечают также, что презентацию «Копилок» можно готовить парами или небольшими группами, предварительно обсудив с классом критерии отбора материалов.

Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко рекомендуют начать работу с Языковым Портфелем во 2 классе (1). Опыт показывает, что достаточно двух занятий для ознакомления детей с этим документом. В дальнейшем работа с Языковым Портфелем легко интегрируется в уроки иностранного языка с использованием УМК для начальной школы.

Как было отмечено ранее, Языковой Портфель для начальной школы выполняет информативную, педагогическую и социальную функции, которые не может восполнить ни один из существующих УМК (4, 13). Данные функции являются специфическими, и их реализация необходима для полноценного становления основных компонентов учебной деятельности младших школьников, а также для развития способности к межкультурному общению. Работа с Языковым Портфелем позволяет ученику повысить свою мотивацию в изучении неродного языка и осознать ценность межкультурного общения; правильно организовать самостоятельную работу по овладению неродными языками; оценить свой уровень владения неродными языками и сопоставить его с европейскими нормами; определить (вместе с учителем) наиболее рациональные способы совершенствования своих знаний и умений.

Учителя, работающие с Языковым Портфелем, отмечают, что это помогает школьникам осознать мультилингвальное и мультикультурное

многообразие своего ближайшего окружения; развивать адекватную самооценку; четко видеть свои успехи и учиться быть более ответственным за процесс и результат своей работы. Внедряя данный раздел в содержание обучения, учитель может сравнивать знания своих учеников с общепринятыми европейскими нормами, организовывать индивидуальную работу учащихся, делает наглядными и прозрачными успехи учеников как для них самих, так и для родителей.

Языковой Портфель для начальной школы отвечает всем требованиям личностно ориентированного и деятельностного подходов к обучению языкам и реально повышает статус младшего школьника как субъекта учебного процесса и межкультурной коммуникации.

Список литературы:

1. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Европейский Языковой Портфель. Знакомство с языками (для детей 7-10 лет). – М.: МГЛУ, 2002.
2. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Российский Языковой портфель для начальной школы. Руководство для учителей и родителей. – М.: МГЛУ, 2003.
3. Гришанова И.А. Актуализация ситуации успеха при обучении иностранному языку младших школьников // Иностранные языки в школе. – 2008. – №4. – С. 28-29.
4. Никитенко З.Н. Европейский языковой портфель для начальной школы// Иностранные языки в школе. – 2008. – №5. – С. 9-13.
5. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты. – М.: Владос, 1999.

А.В. Чернышева

*Научный руководитель: к.филол. н., доцент Е.С. Жданова
г. Ставрополь*

ОБРАЗ ГОРОДА В РОМАНЕ Ч.ДИККЕНСА «ПРИКЛЮЧЕНИЯ ОЛИВЕРА ТВИСТА»

В XIX веке, с развитием капиталистических отношений, заменой мануфактурного труда машинным, с ростом городов и населения, появляется урбанистическая литература. Урбанистическая литература порождена эпохой подъема буржуазии и находится в недрах реализма. Ее объектами описания становится машина, фабрики, железная дорога, толпа, человеческая масса и, конечно же, город в целом. В частности, появился особый жанр литературы, описывающий город в серо-грязных, хмурых тонах, пестреющий описанием мансард, контрастами нищеты и роскоши – жанр «физиологии» городов.

В это время наиболее широко и полно раскрывает себя в своем творчестве Чарльз Диккенс, в романах которого можно найти различные

описания Лондона как важную часть повествовательной структуры. Он описывает Сити, Вест-Энд – районы Лондона, где правят деньги и празднo существуют состоятельные люди. Полной противоположностью этой картины предстает описание Ист-Энда – восточной стороны города, где доминируют нищета, голод, болезни, где скученность и теснота сочетаются с высотой домов, улицы, переулки, тупики превращаются в лабиринт, из которого трудно выбраться беднякам, живущим здесь.

Лондон является обязательным фоном в большинстве произведений Диккенса. Писатель изучил все стороны этого города, его самые заброшенные глухие кварталы. Разночинный Лондон «восточной стороны» – мир, в котором протекало детство и ранняя юность Диккенса. Долговые тюрьмы, скверные школы, судебные конторы, парламентские выборы, кричащие контрасты богатства и нищеты – вот что наблюдал Диккенс с юных лет.

Роман «Приключения Оливера Твиста» был задуман как роман уголовный, а в процессе его создания стал романом социальным. В этом романе мы видим бесстрастное, почти протокольное, описание страшных трущоб Лондона. Достаточно вспомнить, какое разочарование пережил Оливер Твист, ступив впервые на улицы этого большого города: *«Более жалкого и грустного места он еще не видывал. Много было маленьких лавчонок, но, казалось, единственным товаром являлись дети, которые даже в такой поздний час копошились в дверях или визжали внутри ...За крытыми проходами и дворами, примыкавшими к главной улице, виднелись домишки, сбившиеся в кучу, и здесь пьяные мужчины и женщина буквально барахтались в грязи».*

Впоследствии эта грязь, беднота, теснота будут постоянно возникать на страницах романа: *«Спустились сумерки, в этих краях жил темный люд; не было поблизости никого, кто бы мог помочь. Минуту спустя Оливера увлекли в лабиринт темных, узких дворов».*

Кривые и узкие улицы, грязные полуразрушенные дома, сомнительные личности, чаще всего закутанные в темные одежды и бесшумно крадущиеся по шатким лестницам и темным переходам, дают полное и отчетливое представление о воровских притонах, их обитателях, о той обстановке, в которой живет и прячется преступный Лондон.

Описание природы у Чарльза Диккенса является комментарием к изображаемому: *«Грязь толстым слоем лежала на мостовой, и серая мгла нависла над улицами: моросил дождь, все было липким и холодным на ощупь. Казалось, именно в эту ночь и подобает бродить по улицам таким существам, как этот еврей. Пробираясь, крадучись вперед, скользя под прикрытием стен и подъездов, отвратительный старик походил на какое-то омерзительное пресмыкающееся, рожденное в грязи и во мгле, сквозь которые он шел: он полз в ночи в поисках жирной падали себе на обед».*

Отрицательные герои Фейджин и Сайкс ассоциируются у Диккенса с чем-то темным и грязным, поэтому для более полного раскрытия их сущности писатель использует описание ночи: *«До полуночи оставалось около часу. Вечер был темный, пронизывающе холодный, так что Фейджин не имел желания мешкать. Резкий ветер, рыскавший по улицам, как будто смел с них пешеходов, словно пыль и грязь...»*; *«Вечер был очень темный. Громадный туман поднимался от реки и от ближайших болот, клубился над печальными полями. Холод пронизывал. Все было мрачно и черно. Никто не произносил ни слова: возницу клонило в сон, а Сайкс не был расположен заводить с ним разговор»*.

Городской пейзаж, окружающий Оливера, контрастирует с описанием Сайкса и Фейджина. Появление мальчика на страницах романа часто связано с рассветом, с рассеиванием тумана, что соответствует авторской характеристике героя: *«По мере того как приближался день, становилось свежее, и туман клубился над землею, подобно густым облакам дыма. Трава была мокрая, тропинки и низины покрыты жидкой грязью; с глухим воем лениво налетали порывы сырого тлетворного ветра... Ветер стал более резким и пронизывающим, когда первые проблески рассвета, – скорее смерть ночи, чем рождение дня, – слабо забрезжили на небе. Оливер по-прежнему лежал неподвижно, без чувств»*.

Таким образом, туман и холод сопутствуют преступному миру, словно покрывая его грязные дела. Создается впечатление, что хорошей, теплой, ясной погоды, которая застает Оливера и его друзей в деревне, вовсе не бывает в Лондоне! Но автору важно изобразить именно холодный, туманный, грозный Лондон, так как только здесь могут обитать люди, подобные Сайксу и Фейджину, здесь паутина преступлений затягивает в свои сети даже добрых людей (Оливер Твист, Роз, мистер Браунлоу).

Для Диккенса Лондон – это таинственный, загадочный город, покрытый пеленой тумана, который в одних случаях служит укрытием для преступного воровского мира, а в других – олицетворяет холод и опустошенность людей высшего света. Лондон – сердце капиталистической Англии, центр, к которому сходятся жизненные узлы со всех концов страны. Роскошь и нищета, величие и убожество – такова контрастная картина, созданная художником слова.

Список литературы:

1. Диккенс Ч. «Приключения Оливера Твиста». – М., 1989.
2. Хескет Пирсон. Диккенс. – М.: Молодая гвардия, 1963.
3. Михальская И.П. Чарльз Диккенс: Очерк жизни и творчества. – М., 1989.
4. Тайна Чарльза Диккенса (сборник статей). – М., 1990.
5. Ивашева В.В. Творчество Диккенса. М., 1984.

А.С. Чиркова
Научный руководитель: д.п.н., профессор Е.И. Дворникова
г. Ставрополь

СОН МЦЫРИ И ЕГО ТОЛКОВАНИЕ В ОДНОИМЕННОЙ ПОЭМЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

В романтическом образе Мцыри поэт воплотил свою мечту об “огненной душе”, “исполинской натуре”, свой идеал героя, видевшего смысл жизни в борьбе. Характерная для романтических произведений композиция поэмы ограничила рассказ о всей жизни героя одной небольшой главой. Внешние обстоятельства жизни Мцыри лишь слегка приоткрывают его душу и только намечают характер. Рассказ о “мучительном недуге” пленного ребенка, его физической слабости заставляет обратить внимание на его недетскую выносливость, гордость и одиночество среди монахов. Полностью характер героя раскрывается в его исповеди чернецу, которая составляет почти всю поэму.

Поэма М.Ю. Лермонтова «Мцыри» построена в форме исповеди героя о трех днях, проведенных им на воле. Кроме того, композиция произведения включает в себя предысторию героя и его сон, который он видит, когда, сбившись с пути, голодный и умирающий, вновь выходит к монастырю.

Упав в бессилии возле святой обители, Мцыри видит сон, в котором в символических, ярких образах передаются его страдания, горькое сожаление о неудавшемся побеге, порыв к свободе. Герой видит себя на дне глубокой чистой реки. Вокруг него выются «рыбок пестрые стада», одна из них с золотой чешуей. «серебристым голоском» начинает шептать ему – «странные речи», уговаривая остаться – «в воде привольное житье».

Во-первых, сон этот является следствием бесплодных усилий Мцыри, его тяжелых скитаний. Он отражает, прежде всего, физическое состояние героя: его физическое бессилие, болезнь, усталость. Мучимый жаждой, голодом и страшной жарой, герой мечтает об отдыхе, прохладе:

Казалось мне,

Что я лежу на влажном дне
Глубокой речки – и была
Кругом таинственная мгла.
И, жажду вечную поя,
Как лед холодная струя,
Журча вливалась мне в грудь...
И я боялся лишь заснуть,-
Так было сладко, любо мне...

Однако смысл этого сна гораздо глубже. Река эта, на дне которой находится герой, на наш взгляд, ассоциируется в его сознании с монастырем, рыбака – с монахом, который был наиболее близок Мцыри. Жизненное про-

странство Мцыри ограничено монастырем точно так же, как река ограничивает жизненное пространство своих обитателей. Стада рыбок напоминают ему о монахах, братьях, живших вместе с ним в обители. Перекликаются с этой ассоциацией и «странные речи» золотой рыбки.

Я сзову своих сестер: Мы пляской круговой Развеселим туманный взор И дух усталый твой.

«Сестры» здесь напоминают о «братьях», то есть монахах, живущих в монастыре. Рыбка с золотой чешуей пытается уговорить Мцыри остаться на дне, где «привольное житье», «холод и покой», мягкая постель, где «незаметно пройдут года» «под говор чудных снов». Так же тихо и неспешно течет жизнь и в монастыре, так же, вероятно, уговаривал Мцыри приютивший его монах, видя боль и страдания ребенка.

В обители Мцыри фактически не имеет никаких прав, он не может их отстаивать. Ассоциативно здесь приходит на ум поговорка: «нем, как рыба». В метафорической форме сон этот отражает разочарование героя от его неудачного побега, его сожаление.

Имеет свое объяснение и умиротворенное, радостное состояние героя («так сладко, любю было мне...»). Известно, что чувства и эмоции, испытываемые человеком во сне по отношению к чему-либо, передают его диаметрально противоположные чувства, испытываемые им наяву по отношению к тому же самому предмету. Спокойствие и радость героя здесь не что иное, как его беспокойство, безысходная тоска, которую он испытывает в монастыре.

Каким же страшным ударом стало для Мцыри его последнее открытие, когда он понял, что, заблудившись, вновь вернулся, теперь уже навсегда, к своей прежней тюрьме. Здесь им впервые овладевает отчаяние, так как он осознал безнадежность своего положения, когда «на родине следа не проложит уж никогда».

И страшно было мне, понять
Не мог я долго, что опять
Вернулся я к тюрьме моей;
Что бесполезно столько дней
Я тайный замысел ласкал,
Терпел, томился и страдал.

В горячечном бреде Мцыри возникает образ рыбки, которая шепчет ему о блаженстве покоя и сна, сладости небытия. Но, в сущности, это тот же отказ от настоящей жизни, полной и радостей, и страданий, который проповедовала монастырская братия. А такой путь неприемлем для Мцыри. Даже в свой предсмертный час он сохранил исполинскую мощь духа, не изменил себе, своей мечте о родине и свободе.

Характерно, что сон этот не был логически завершен: Мцыри потерял сознание, и «Божий свет» в его глазах угас. Так, мы можем допустить, что герой остался на «влажном дне глубокой речки» (в монастыре). Таким образом, сон Мцыри еще и предваряет будущие события – в финале поэмы, найденный монахом, он вновь оказывается в монастыре.

Однако в критике мы находим и иное истолкование данного эпизода. По мнению Д. Максимова, сон Мцыри вводит в поэму мотив забвения, ухода от своего идеала в мир мечты, волшебного сна. Рыбка как будто предлагает измученному жизнью герою альтернативный вариант – уйти от жизни («в мечтательное безволие»), капитулировать перед ней и тем самым фактически примириться с жизнью в монастыре.

«Рыбка-русалка – второй женский образ поэмы (первый – грузинка). Эпизод с рыбкой по своему композиционному значению аналогичен некоторым другим повторным темам произведения, например, темам дня и ночи: на совершенно новой основе в нем повторяется эпизод с грузинкой. Образ грузинской девушки и вид ее сакли смущает юношу мыслью о сладости любви и отдыха. Рыбка-сирена манит Мцыри космической безмятежностью и бездонным покоем полного растворения в природе...», – замечает исследователь.

Сон героя имеет самое непосредственное отношение к романтической теме русалки, лесной деви, любовь которой неизменно несет для героя гибель. Развитие подобной темы мы находим у Гете («Рыбак», «Лесной царь»), у Гейне («Лорелей»), у Жуковского («Ундина»). Однако герои этих произведений соблазняются «приманками красоты и тайны», поддаются чарам лесных дев и погибают. Мцыри же не поддается искушению, он остается верным своей земной мечте, мечте о свободе, о родине. Сон, таким образом, отражает философский смысл основной идеи произведения и ярко характеризует Мцыри.

Композиционно и стилистически данный эпизод выделяется из всей поэмы, ритм которой очень четок и динамичен, интонации эмоциональны и экспансивны. Эпизод же сна Мцыри отличается плавностью и созерцательностью, спокойным, убаюкивающим ритмом. Напевность и мелодичность речи усиливают аллитерации («Как лед холодная струя, Журча вливалась мне в грудь...»), «Волка теснилася к волке И солнце сквозь хрусталь волкы Сияло сладостней луны...»), эпитеты-определения («холодная струя», «таинственная мгла», «рыбок пестрые стада», «взор ее зеленых глаз», «ее серебристый голосок», «туманный взор», «дух усталый»), анафора («Люблю как вольную струю, Люблю как жизнь мою...»).

Таким образом, функции данного эпизода в поэме различны: раскрывая основную идею произведения – бескомпромиссность человеческого идеала, – сон ярко характеризует Мцыри, передает его чувства и мысли о собственной судьбе, предваряет будущие события.

Список литературы:

1. Максимов Д. поэзия Лермонтова. Л., 1959. С. 302.
2. Ломинадзе С.В. Куда бежит Мцыри. // Ломинадзе С.В. Поэтический мир Лермонтова. – М. 1985.
3. Соловьев В.С.. Лермонтов. // Соловьев В.С. Литературная критика. – М. 1990.

М.В. Шанина
Научный руководитель: к.п.н., доцент М.Г. Кучеряну
г. Ярославль

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время в условиях расширяющихся многосторонних межнациональных контактов обостряется потребность в овладении английским языком как эффективным средством общения, общественных отношений. При этом первостепенное значение приобретает не только повышение качества овладения языком, но и формирование способности понимать и применять иноязычные высказывания в разнообразных ситуациях общения с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка.

Основную сложность для изучающих английский язык представляют фразеологизмы – устойчивые сочетания слов с полностью или частично переосмысленным значением, которое сложно вывести из его составляющих. Например, фраза «cut and dried», употребляемая в значении окончательно решенное дело, в буквальном пословном переводе звучит как «порезанный и высушенный» и теряет всякий смысл для обучающегося, не знакомого с особенностями употребления и перевода фразеологизмов. Незнание английской фразеологии может стать причиной возникновения недопонимания в общении с носителями языка, употребляющими в речи фразеологические единицы.

Согласно исследованию, проведенному американскими психологами с целью выяснения частоты употребления фразеологических единиц в английской устной и письменной речи, большинство носителей английского языка в течение своей жизни около 20 миллионов раз обращаются к идиомам (английский аналог термина фразеологизм), что примерно равно 7 тысячам употреблений идиоматических выражений в неделю. Широкое употребление фразеологических единиц на всех уровнях общения (в упомянутом исследовании изучались записи политических дебатов, сеансов психотерапии, художественные произведения и психологические тексты) подтверждает необходимость изучения английской фразеологии и основных особенностей функционирования фразеологических единиц в речи [3, р. 233-234].

Дозированное использование фразеологических выражений делает речь более идиоматичной и придает ей привычную для носителя языка форму. Но, обращаясь к фразеологии, изучающие английский язык должны учитывать то, что устойчивые сочетания не всегда характеризуются устойчивостью употребления. Некоторые выражения с течением времени меняют свое значение, как это и случилось с фразеологизмом «there is no love lost between them», изначально означавшим «они без памяти лю-

бят друг друга», а реже употреблявшимся и в противоположном значении. В современном же английском языке осталась только негативная коннотация этой фразы – «они друг друга терпеть не могут» [2, с. 49].

Динамично изменяющаяся реальность способствует появлению совершенно новых фразеологических единиц. Например, «dog that caught the car» – для описания человека, достигшего своей цели, но не знающего, что ему делать дальше; «read my blog» – фраза, к которой прибегают, желая завершить неприятный разговор; «to chill out» – в значении отдыхать после тяжелой работы.

В свою очередь, ряд фразеологических единиц полностью выходит из употребления. Так, фразу «like lettuce like lips», предупреждавшую о том, что беда не приходит одна, сейчас можно встретить только на страницах словаря архаизмов.

Необходимость владения актуальной информацией о ситуации в английской фразеологии может быть проиллюстрирована следующим примером. Широко известная всем изучающим английский язык идиома “to rain cats and dogs” сегодня выходит из широкого употребления и уже звучит устаревшей для современной англоговорящей молодежи. Из 50 заочно проанкетированных нами британцев и американцев, 70% респондентов посчитали данную идиому устаревшей или выходящей из употребления (44 % и 26 % от общего числа опрошенных соответственно). На замену теряющей актуальность идиоме респондентами предлагались такие активно используемые выражения для описания проливного дождя, как “it’s a good weather for ducks”, “it’s pouring”, “it’s bucketing”, “it’s hissing down” (смягченный вариант нелитературного “it’s pissing down”).

Ввиду невозможности каждый раз организовывать опросы и анкетирования для уточнения современного использования той или иной идиомы нам представляется эффективным обращение к материалам современных английских газет, в текстах которых максимально быстро отражаются и фиксируются изменения языковой действительности. На сегодняшний день газетные материалы широко доступны в сети Интернет и содержат актуальную информацию о происходящих в мире событиях. Кроме того газетные статьи, зафиксированные в письменной форме и не требующие расшифровки и записи, как, например, радио- и телепрограммы, являются наиболее удобным материалом для обучения современной фразеологии [1, с. 36].

Обращение к материалам англоязычных газет при обучении фразеологии и проведении исследований в формате данной проблемы будет содействовать углублению знаний обучающихся о современном английском языке, тенденциях его развития и о стране изучаемого языка. В свою очередь, анализ особенностей употребления фразеологических единиц в речи поможет сформировать у обучающихся способность понимать, применять и порождать аутентичные высказывания на иностранном языке в соответствии с целями, задачами и ситуацией общения, а следовательно

– будет способствовать развитию интереса к английскому языку, повышению уровня языковой и коммуникативной компетенций.

Список литературы:

1. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). – М.: Едиториал УРСС, 2005.
2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак-тов иностр. яз. – М.: Высш.шк., 1986.
3. Cooper, T. C. Processing of idioms by L2 learners of English. – Alexandria, VA: TESOL Quarterly, 1999.

Г.М. Юстин

Научный руководитель: к.п.н. А.М. Кириченко

г. Ставрополь

ОБУЧЕНИЕ СИНОНИМАМ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Одно из условий успешного общения на иностранном языке – качественно сформированные лексические навыки, являющиеся важным компонентом содержания обучения иностранному языку. Практика показывает, что примерно к середине обучения в начальной школе встает проблема обучения лексике (4, 125). Это вызвано тем, что у учащихся накапливается определенный лексический запас, им становится все труднее запоминать новые слова и сохранять их в памяти. Начинается процесс забывания лексических единиц. В связи с этим страдает качество сформированности лексических навыков. Кроме того, расширяющийся круг ситуаций общения требует большего объема лексических единиц и более прочных навыков.

Таким образом, нарастает необходимость увеличения словаря учащихся, более качественного запоминания и сохранения лексических единиц в памяти каждого учащегося и организации более интенсивной тренировки их употребления для создания учащимися самостоятельных речевых произведений. Именно иностранный язык является средством развития коммуникативной культуры и расширяющий познавательные возможности учащихся на всех ступенях обучения, включая начальную.

Г.В. Рогова отмечает, что раннее обучение иностранному языку создает условия для ранней коммуникативно-психологической адаптации младших школьников к новому языковому миру (4, 15). Использование иностранного языка как средства коммуникации приобщает детей к новому социальному опыту за счет расширения проигрываемых социальных ролей в игровых ситуациях семейно-бытового и школьного общения, формирует у учащихся готовность и способность к общению на иностранном языке с учетом их речевых возможностей и потребностей.

Лексика – это тот аспект языка, без которого невозможно обучение вообще. «Слова – это имена вещей, явлений, событий, имена всего того, что есть в действительности... Если имя непонятно для слушающего, оно пусто -такого предмета нет. Любая вещь, даже воображаемая, к какой бы области сенсорики она не относилась, может стать заметной, если предмет имеет имя», - говорил Н.И. Жинкин, подчеркивая номинативную функцию лексики (2, 67). С помощью слов мы называем окружающие предметы, конкретизируем понятия, передаем наши мысли, они помогают отразить реальную и воображаемую действительность.

Лексика – это основной строительный материал нашей речи, ее содержательная сторона. Владение лексикой является важной предпосылкой развития речевых умений. Поэтому обучение лексической стороне речи – не самоцель, а средство обучения всем видам речевой действительности.

Лексика представляет собой систему или, по выражению А.А. Леонтьева, систему систем. Системность лексики проявляется в том, что все образы единиц речи существуют в сознании не хаотично и изолированно, а в тесной связи друг с другом в виде определенных словарных групп.

Владение словом основано не только на знании его значения, но и на владении его звуковым и зрительным образом (формой слова), его способностью сочетаться грамматически и семантически с другими словами (употребление в потоке речи).

Успешность в овладении словом зависит от наличия у школьников умений:

- наблюдать, сравнивать, анализировать языковые явления;
- догадываться по контексту или словообразовательным элементам о значении незнакомой лексической единицы;
- работать с различными словарями;
- вести учебный словарь, выбирая удобную форму записи;
- пользоваться опорами и мнемотехническими приемами для запоминания слов.

При работе с лексикой на начальном этапе обучения языку необходимо помнить, что методика обучения иностранному языку строится как на специфических методических принципах (коммуникативная направленность, дифференцированное и интегрированное обучение, учет родного языка учащихся), так и на общедидактических принципах (сознательность, активность, наглядность).

Коммуникативная направленность обучения является основой следующего правила: вводя слово или словосочетание, учитель должен подобрать ситуацию, которая показала бы детям функцию, назначение этой единицы в общении так, что бы дети видели функционирование ее в речи. Нарушение данного принципа, когда единицы языка подаются вне ситуации и акцент делается на форму и значение, но не показывается употребление слова в речи, сказывается на эффективности его запоминания и употребления. Развитие ассоциативного мышления способствует

более эффективному запоминанию и припоминанию слов. Ассоциативные связи могут быть парадигматическими и синтагматическими. Как отмечают методисты, «чем больше возникает таких связей, тем выше «готовность» слова к включению его в речь» (3, 131). При этом парадигматическая связь предполагает ассоциации, возникающие в результате сопоставления слов по различным признакам:

- одинаковости произношения и различного написания (to- too- two; won- one; see- sea);
- по близости значения (small- little);
- по противоположности значения (answer- ask).

Так же особую роль играют синтагматические связи, то есть сочетания одних слов с другими.

Таким образом, работа по сочетаемости слов-синонимов с другими словами позволит детям не только увидеть различия между ними, но сформированность более прочные ассоциативные связи. На необходимость изучения лексических единиц во взаимосвязи с теми ассоциативными связями, которые они образуют с другими словами, указывают и зарубежные методисты (Gairns R., Redman St., Ur P., Wright A.).

Ограниченность словарного запаса учащихся на начальном этапе определяет специфику работы с синонимами в младших классах. В основном синонимы привлекаются для объяснения незнакомых слов, где это возможно. Это объясняется тем, что семантизация слов на уроках английского языка проводится без перевода: с помощью показа предметов, картинок, действий и т.д.; путем использования дефиниций, контекста, словообразовательных элементов, антонимов и синонимов. Например, it's terribly! = it's very hot! Однако надо иметь в виду, что метод объяснения новых слов через синонимы можно применять только при их взаимозаменяемости (5, 28).

В качестве одного из способов семантизации новой лексики зарубежные методисты (Collins) предлагают использовать градацию (scales), при которой одновременно используются и синонимы и антонимы.

В отличие от работы на уроках русского языка детям трудно подобрать синонимы самостоятельно, поэтому возникает необходимость обязательно давать детям слова для справок. Например, при изучении темы «Weather» детям можно предложить следующие задания:

- найдите синонимы среди слов: fine, glad, sunny, cloudy, sad, cold, lovely, beautiful, happy, bright, dark, unhappy, frosty;
- выберите те, которые могут быть использованы при описании погоды и подберите к ним как можно больше существительных и те, с помощью которых можно выразить свое настроение;
- опишите картинку, используя слова синонимы (каждому учащемуся предлагается картинка с изображением явлений природы).

Список литературы:

1. Верещагина И.Н., Притыкина Т.А. Английский язык. Учебник для 2-3 классов.- М.: Просвещение, 2000.

2. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации.- М.: Наука,1982.
3. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. – М.: Наука, 1981. – С.131.
4. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М: Просвещение, 1988.
5. Талалакина Е.В. Работа с синонимами на уроках английского языка в начальной школе// Иностранные языки в школе. – 2008. – №3. – С. 27 -30.

РАЗДЕЛ 7. МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

О.С. Бондаренко

Научный руководитель: к.п.н., доцент В.С. Гиршович

г. Ставрополь

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

В связи с реализацией концепции гуманизации образования и тенденцией перехода к личностно-ориентированной модели обучения цели обучения в школе трансформировались. Целью стала ориентация на приобретение максимально широкого спектра возможных методов познания окружающего мира, способов добывания необходимой информации и преобразования ее в зависимости от конкретных 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 [3].

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. Поэтому большое значение имеет определение учителем целей обучения математике, которые, в основном, задают основные задачи индивидуализации. В рамках развивающей модели обучения в качестве приоритетной рассматривается *развивающая* цель. Поэтому основной задачей индивидуализации является более полное достижение именно этой цели, 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» [1].

Для определения формы индивидуализации обучения математике встает вопрос о том, какие особенности ребенка нужно учитывать при построении индивидуализированного обучения математике. Типы математических способностей учащихся, а также некоторые особенности мыслительной деятельности учащихся, которые рассматриваются как предпосылки успешности в усвоении математического содержания, могут быть положены в основу построения индивидуализированного обучения математике. В рамках развивающей модели обучения качества личности, которые целесообразно учитывать, также могут быть различны: особенности способностей 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.

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.

Основные известные сегодня частнопедagogические технологии обучения математике на методическом уровне решают проблему конструирования процесса обучения, направленного на достижение запланированных результатов. Отметим некоторые из них.

1. Технология «Укрупнение дидактических единиц – УДЕ» (П. Эрди-ниев) представляет собой интеграцию таких подходов к обучению, как:

- совместное и одновременное изучение взаимосвязанных действий, операций (в частности, взаимно обратных), функций, теорем и т.п.;
- обеспечение единства процессов составления и решения задач;
- рассмотрение во взаимопереходах определённых и неопределённых заданий;
- обращение структуры упражнения;
- выявление сложной природы математического знания, достижение системности знаний;

- дополнительность в системе упражнений.

Ключевой элемент технологии – упражнение-триада, элементы которого рассматриваются на одном занятии: а) исходная задача, б) её обращение, в) обобщение; при этом в работе над математической задачей выделяются четыре последовательных и взаимосвязанных этапа: составление упражнения, выполнение упражнения, проверка ответа (контроль), переход к родственному, но более сложному упражнению.

2. Технология, направленная к тому, чтобы формировать общие подходы к организации усвоения вычислительных правил, определений и теорем через алгоритмизацию учебных действий учащихся (автор М. Волович), реализует теорию поэтапного формирования умственных действий П. Гальперина. При этом материальной основой алгоритмизации действий для организации ориентировочной основы действий служат системы средств обучения математике, а обучение осуществляется циклами, которые видоизменяются от класса к классу. Так, четырёхурочный цикл составляют: 1) урок объяснения, обеспечивающий ориентировочную основу действий с новым материалом; 2) урок решения задач; 3) урок общения с использованием различных вариантов ориентировки; 4) самостоятельная работа.

3. Технология обучения математике на основе решения задач (Р. Хазанкин) основана на следующих концептуальных положениях:

- личностный подход, педагогика успеха, педагогика сотрудничества;
- обучать математике = обучать решению задач;
- обучать решению задач = обучать умениям типизации + умение решать типовые задачи;
- индивидуализация обучения «трудных» и «одарённых»;
- органическая связь индивидуальной и коллективной деятельности;
- управление общением старших и младших школьников;
- сочетание урочной и внеурочной работы [3].

Также к педагогическим технологиям на основе личностной ориентации учебного процесса относят технологию развивающего обучения, педагогику сотрудничества, технологию индивидуализации обучения (авторы А. Границкая, И. Унт, В. Шадриков); на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся – игровые технологии, проблемное обучение, программированное обучение, использование схемных и знаковых моделей учебного материала (автор В. Шаталов) и др.

Список литературы:

1. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности школьников. – Казань: Татарское кн. Издательство, 1990
2. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии: учебно-методическое пособие.- М.: Пед. об-во России, 2000.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.

О.Н. Волобуева
Научный руководитель: к.п.н., доцент С.Д. Язвинская
г. Ставрополь

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ

Математическое образование, благодаря проникновению математических методов во все сферы жизни, а также целенаправленному формированию определенных универсальных свойств мышления (системность, структурность, обобщенность и др.), играет ведущую роль в функционировании и развитии современного общества. Сегодня оно переживает этап существенных изменений, связанных с переосмыслением целей, содержания и организации процесса обучения. Эти изменения осуществляются в русле процессов гуманизации, гуманитаризации и технологизации [5].

В связи с этим в области образования акцентируется внимание на необходимости более глубокого познания мира, открытия в нем все новых и новых процессов, свойств и взаимоотношений людей и вещей, формирования системного представления об окружающем мире. Поэтому, несмотря на то, какие бы новые веяния, рожденные требованиями времени, не проникали в школу, как бы ни менялись программы и учебники, – формирование культуры интеллектуальной деятельности учащихся всегда было и остается одной из основных общеобразовательных и воспитательных задач. Важная роль в решении этой проблемы принадлежит школе, которая призвана обеспечивать условия для развития каждого учащегося, включенного в школьный коллектив.

Важнейший показатель всесторонне и гармонично развитой личности – наличие высокого уровня мыслительных способностей. Развитие, данных способностей обеспечивает такое обучение, при котором учитель, опираясь на знания закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу в процессе изучения ими основ различных наук. Такое обучение является проблемным. Проблемное обучение возникло как результат достижений передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным типом обучения и является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся [2].

Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, при котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности. Процесс взаимодействия преподавания и учения при этом ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов дея-

тельности, детерминированных системой проблемных ситуаций [3]. Познавательная деятельность учащихся будет считаться самостоятельной, если в возникающей ситуации они самостоятельно проходят основные этапы мыслительного процесса.

Создание учебных ситуаций проблемного характера – это метод, в полной мере отражающий закон Л.С. Выготского о необходимости в процессе обучения опираться на «зону ближайшего развития» учащихся. Только самостоятельное преодоление трудностей позволяет получить знания, которые можно назвать личностными и которые, безусловно, будут прочнее знаний, данных учащимся в готовом виде. Однако, возникновение проблемных ситуаций и организация поисковой деятельности учащихся на уроках математики возможны не в любой ситуации. Опыт педагогов показывает, что это, как правило, целесообразно проводить в таких видах учебно-познавательной деятельности, как: решение готовых нетиповых заданий; составление заданий и их выполнение; логический анализ текста; ученическое исследование; сочинение и др. Поэтому сущность проблемного обучения на уроках математики составляет создание преподавателем цепи проблемных ситуаций в различных видах творческой математической деятельности учащихся и управление их мыслительной (поисковой) деятельностью по усвоению новых знаний путем самостоятельного (или коллективного) решения учебных проблем [5].

Поскольку показателем проблемности урока является наличие в его структуре этапов поисковой деятельности, то естественно, что они и представляют внутреннюю часть структуры проблемного урока [4]:

- 1) возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы;
- 2) выдвижение предположений и обоснование гипотезы;
- 3) доказательство гипотезы;
- 4) проверка правильности решения проблемы.

Таким образом, структура проблемного урока, представляющая собой сочетание внешних и внутренних элементов процесса обучения, создает возможности управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью ученика.

В проблемном обучении исследователи выделяют ряд особенностей [1,2,3,4]:

Первая и важнейшая особенность – это специфическая интеллектуальная деятельность ученика по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем, что обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирование логико-теоретического и интуитивного мышления. Только прочные знания становятся действительным достоянием школьников, которые они могут осознанно применять в своей дальнейшей теоретической и практической деятельности.

Вторая особенность состоит в том, что проблемное обучение – наиболее эффективное средство формирования мировоззрения, поскольку в процессе проблемного обучения складываются черты критического,

творческого и диалектического мышления. Самостоятельное решение проблем учащимися является и основным условием превращения знаний в убеждения, так как только диалектический подход к анализу всех процессов и явлений действительности формулирует систему прочных и глубоких убеждений [8].

Третья особенность вытекает из закономерностей взаимосвязи между теоретическими и практическими проблемами и определяется дидактическим принципом связи обучения с жизнью. Связь с жизнью служит важнейшим средством создания проблемных ситуаций и критерием оценки правильности решения учебных проблем.

Четвертой особенностью проблемного обучения является систематическое применение учителем наиболее эффективного сочетания разнообразных типов и видов самостоятельных работ учащихся. Указанная особенность заключается в том, что учитель организует выполнение самостоятельных работ, требующих как актуализации ранее приобретенных, так и усвоения новых знаний и способов деятельности.

Пятая особенность определяется дидактическим принципом индивидуального подхода. Суть различия между проблемным и традиционным обучением состоит в том, что при традиционном обучении потребность в индивидуализации – следствие диалектического противоречия между фронтальным изложением новых знаний учителем и индивидуальной формой их восприятия и усвоения учеником.

При проблемном обучении индивидуализация обусловлена главным образом наличием учебных проблем разной сложности, которые каждым учеником воспринимаются по-разному. Индивидуальное восприятие проблемы вызывает различие в ее формулировании, выдвижении многообразных гипотез и нахождении иных путей их доказательства.

Шестая особенность проблемного обучения состоит в его динамичности (подвижной взаимосвязи его элементов). Динамичность проблемного обучения заключается в том, что одна ситуация переходит в другую естественным путем на основе диалектического закона взаимосвязи и взаимообусловленности всех вещей и явлений материального мира. Как указывают некоторые исследователи, в традиционном обучении динамичности нет, вместо проблемности там преобладает «категоричность».

Седьмая особенность заключается в высокой эмоциональной активности ученика, обусловленной, во-первых, тем, что сама проблемная ситуация является источником ее возбуждения, во-вторых, тем, что активная мыслительная деятельность ученика неразрывно органически связана с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности. Всякая самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера, связанная с индивидуальным «принятием» учебной проблемы, вызывает личное переживание ученика, его эмоциональную активность. В свою очередь, эмоциональная активность детерминирует активность мыслительной деятельности.

Восьмая особенность проблемного обучения заключается в том, что, оно обеспечивает новое соотношение индукции и дедукции (усиление значения второго пути познания) и новое соотношение репродуктивного и продуктивного, в том числе творческого, усвоения знаний, повышая роль именно творческой познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, первая особенность проблемного обучения состоит в том, что оно обеспечивает прочность знаний и особый тип мышления, вторая – глубину убеждений, третья – творческое применение знаний в жизни. Эти три особенности имеют наибольшую социальную значимость и обеспечивают выполнение основной задачи советской школы. Остальные пять особенностей имеют социально-дидактический характер и обуславливают эффективность действий первых трех.

Эффективность проблемного обучения во многом зависит от умения педагога создать необходимые условия для его реализации [1].

К таким условиям относятся следующие:

- мотивация выполнения проблемных заданий перед их решением;
- подбор проблемных заданий разного вида;
- систематичность в организации проблемного обучения на уроках;
- организация как коллективной работы по решению проблемных задач, так и индивидуальной самостоятельной деятельности учащихся;
- учёт индивидуальных особенностей учащихся в процессе выполнения проблемных заданий;
- постепенное усложнение заданий, внесение в них нового, неизвестного.

И, конечно, важным условием является усвоение школьниками программного материала в полном объеме.

Таким образом, проблемное обучение эффективно способствует формированию у учащихся математического склада мышления, появлению интереса к предмету, прививает навыки исследовательской работы и желание самостоятельно решать возникшие ситуации. Оно ориентировано на формирование мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных способностей.

Список литературы:

1. Бабанский Ю.К. Проблемное обучение как средство повышение эффективности учения школьников. – Ростов-на-Дону, 2000.– 505 с.
2. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Серия: Педагогика и психология. – М.: Знание, 1991.
3. Лернер И.Я. Проблемное обучение. Серия «Педагогика и психология», №7, – М., 1974.
4. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: Кн. для учителей. – М.: Просвещение, 1977.
5. Стефанова Н.Л., Подходова Н.С., Орлов В.В. Методика и технология обучения математике. – М.:Изд-во «Дрофа», 2008.

А.Р. Глаголев
Руководитель: к.т.н., доцент П.М. Ильяхов
г. Ставрополь

ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Математика начинается с постановки проблемы. Только через преодоление трудностей, решение проблем, ребенок может войти в мир творчества. Вопросами теории и технологии проблемного обучения занимались А.В. Бруммеский, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В. Оконь, Т.В. Кудрявцев и др.[1]. Но почему же именно на проблемное обучение возложена роль в достижении цели: развитие творческого мышления? Какие существуют возможности использования проблемных ситуаций на уроках математики? На эти вопросы будет дан ответ в настоящей работе.

Проблемность при обучении математике возникает совершенно естественно, не требуя никаких специальных упражнений, искусственно подбираемых ситуаций. В сущности, не только каждая текстовая задача, но и добрая половина других упражнений, представленных в учебниках математики и дидактических материалах, и есть своего рода проблемы, над решением которых ученик должен задуматься, если не превращать их выполнения в чисто тренировочную работу, связанную с решением по готовому, данному учителем образцу [3].

Упражнения в решении составных текстовых задач, в сравнении выражений, требующие использования известных детям закономерностей и связей в новых условиях, упражнения геометрического содержания, которые часто требуют переосмысления приобретенных ранее знаний, и другие должны быть использованы для постановки детьми проблемных задач. Только в этом случае обучение математике будет оказывать действенную помощь в решении образовательных, воспитательных и развивающих задач обучения, способствуя развитию познавательных способностей учащихся, таких черт личности, как настойчивость в достижении поставленной цели, инициативность, умение преодолевать трудности [2].

Введение математических понятий представляет также много возможностей для организации проблемных ситуаций в классе. Например, ученик получил задания: «К 2 прибавь 5 и помножь на 3». И другое: «К 2 прибавь 5, помноженное на 3». Можно записать и вычислить обе задачи следующим образом: $2+5*3=21$; $2+5*3=17$. Такая запись вызывает удивление у детей. После анализа действий учащиеся приходят к выводу, что два разных результата могут быть правильными и это зависит от того, в какой очередности выполнять сложение и умножение. Возникает проблемный вопрос, как записать этот пример, чтобы получить правильный ответ. Вопрос побуждает детей к поискам, в результате чего

они приходят к понятию скобок. После вписывания скобок, задача принимает вид: $(2+5)*3=21$; $2+5*3=17$.

Другой пример задания связан с геометрическим материалом. Учитель предлагает вниманию первоклассников плакат, на котором изображены несколько четырехугольников и пятиугольников. Все эти фигуры на плакате никак не сгруппированы, но четырехугольники окрашены в красный цвет, а пятиугольники – в зеленый. Учитель сообщает, что все красные фигуры можно назвать четырехугольниками, а зеленые – пятиугольниками. После этого перед классом ставится проблемный вопрос: «Как вы думаете, почему красные фигуры можно назвать четырехугольниками, а зеленые – пятиугольниками?».

Для решения данной проблемы дети должны провести ряд наблюдений, сопоставлений, сравнений. Они должны сравнивать мысленно термины «четыреугольник» и «пятиугольник». Анализируя эти слова, они должны расчленить их, выделив в них знакомые им слова, являющиеся частями новых терминов, – «четыре» и «угол», «пять» и «угол». Такой анализ уже может направить их мысль в определенном направлении. Проверить правильность возникших предположений они смогут, обратившись к внимательному рассматриванию предложенных им фигур. Здесь снова придется провести ряд наблюдений, сопоставлений, сравнений, в результате которых они должны убедиться, что действительно все красные фигуры содержат по четыре угла, а зеленые – по пять углов. Подметив эту особенность, сопоставив ее с особенностями терминов-названий данных фигур, дети должны прийти к выводу, который и будет ответом на поставленный проблемный вопрос [4]. Любая составная текстовая задача ставит ученика перед определенными трудностями, требующими значительного умственного усилия при выполнении мыслительных операций, приводящих к решению. Проблемные текстовые задачи ставят ученика в ситуацию, в которой у него должно появиться удивление и ощущение трудности, или одно только ощущение трудности, которое, однако, ученик намерен преодолеть. Если эти условия отсутствуют, то задача уже перестала быть для него проблемной.

Решение составной текстовой задачи нового вида (содержащей новую для учащихся комбинацию известных уже видов простых задач) требует выполнения всех тех элементов продуктивного мышления, которые свойственны исследовательскому подходу. Это, и наблюдение, и изучение фактов, и выявление промежуточных неизвестных, и составление плана решения, и осуществление этого плана с использованием имеющихся данных и приобретенных ранее знаний, умений и навыков. Это, и формулировка ответа, и проверка выполненного решения. Проблемы, заключающиеся в математической текстовой задаче, приводят к тому, что эта задача выступает перед учеником как целостная ситуа-

ция – с теми элементами, которые имеются для разрешения этой ситуации (исходные данные), и теми, которые имеются для получения ее решения (неизвестные). Она может быть закрытой проблемой, и тогда в задаче нет недостатка в данных, или открытой, где решение нельзя довести до конца или ученик сам должен собрать эти данные. Используя проблемы развития математических способностей учащихся, психолог В.А. Крутецкий [4] приводит типы задач для развития активного самостоятельного, творческого мышления. Знание учителем этой типологии – важное условие создания проблемных ситуаций при изучении нового материала, повторении пройденного и при формировании умений и навыков. Вот некоторые из них:

- задачи с не сформулированным вопросом;
- задачи с недостающими данными;
- задачи с излишними данными;
- задачи с несколькими решениями;
- задачи с меняющимся содержанием;
- задачи на соображение, логическое мышление.

Таким образом, оптимальной структурой учебного материала может являться сочетание традиционного изложения с включением проблемных ситуаций. При рассмотрении сущности и особенностей проблемного обучения видим, что организация такой технологии действительно способствует развитию умственных способностей учащихся, самостоятельности, развитию творческого мышления (самостоятельное применение знаний, способов действий, поиск нестандартного решения). Оно вносит свой вклад в формирование готовности к творческой деятельности, способствует развитию познавательной активности, осознанности знаний, предупреждает появление формализма, бездумности.

Итак, постановка вопроса о реализации и анализе использования проблемных ситуаций не является новой в методике преподавания математики, а требует лишь правильного использования всех тех ресурсов, которые скрыты в начальном курсе математики.

Список литературы:

1. Матюшкин А.М. Проблемная ситуация в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
2. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
3. Сереброва И.В. Развитие внимания и логического мышления на уроках по математике//Начальная школа. – 1995. – №6. – с.51-53.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Соц.-пед. центр, 1996. – 349 с.

Е.Н. Долгополова
Научный руководитель: к.т.н., профессор В.С. Тоискин
г. Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

В современном мире от уровня технологического развития каждой страны зависит не только ее экономическое могущество и уровень жизни населения, но и положение этой страны в мировом сообществе, возможности политического и экономического сотрудничества с другими странами. В то же время, уровень развития и использования современных технологий определяется способностью производить, усваивать и применять новые знания. Общество вступает в эру информатизации, характеризующуюся усилением роли средств информатики, достоверного, исчерпывающего и опережающего знания во всех областях человеческой деятельности.

Одним из важных направлений информатизации современного общества является информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования теорией и практикой разработки и использования, современных информационно-коммуникативных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

Одна из основополагающих идей реформирования образования заключается в компетентностном подходе к результатам образования, включающем следующие аспекты:

- наличие компетентности означает общую способность к определенному аспекту бытия и деятельности человека;
- деятельностная формулировка компетентности соответствует ориентации на ее использование в жизни учащегося во время обучения и после его окончания;
- основы компетентности закладываются уже в начальной школе, минимально достаточный для жизни в обществе уровень достигается по завершению основной, ее формирование продолжается на протяжении жизни.

В существующей сегодня системе образования, компетентность должна оказаться междисциплинарной, обеспечивающей возможность формирования целостной картины мира. Кроме того, значимым является подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития наукоемких технологий.

В общем контексте европейских тенденций глобализации Совет Культурной Кооперации (СДСС) среднего образования для Европы опреде-

лил те основные, ключевые компетенции, которые в результате образования должны освоить молодые европейцы.[1] Соответственно и цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетенций (компетентностей), что отмечено в текстах «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.) [2] и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»[3]. Было подчеркнуто, что это «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя. Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [2].

Такое широкое определение понятийного содержания компетентности существенно затрудняет ее измерение и оценку в качестве результата обучения, на что обращают внимание и сами разработчики. Об этом же свидетельствует и приводимое А.В. Хуторским содержание основных ключевых компетенций, в перечень которых входят: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция [4, 5].

Итак, одной из ключевых компетентностей является коммуникативная компетентность, которая обеспечивает успешную социализацию, адаптацию и самореализацию в современных условиях жизни. Коммуникативная компетентность означает готовность ставить и достигать цели устной и письменной коммуникации: получать необходимую информацию, представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям (религиозным, этническим, профессиональным, личностным и т.п.) других людей.

Проблема формирования и развития коммуникативной компетентности особенно актуальна в основной школе, поскольку отвечает возрастным задачам развития в подростковом и юношеском возрасте и является условием успешного личностного развития школьников.

Коммуникативная компетентность включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

Особенность «человеческой» коммуникации – когда информация не только передается, но и «формируется, уточняется, развивается». Речь идет о взаимодействии двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом. Схематично коммуникация может быть изображена как «субъект-субъектное отношение».

Для эффективной коммуникации характерно:

- 1) Достижение взаимопонимания партнеров;
- 2) Лучшее понимание ситуации и предмета общения;

Процесс достижения большей определенности в понимании ситуации, способствующий разрешению проблем, обеспечивающий достижение

целей с оптимальным расходом ресурсов принято называть коммуникативной компетентностью.

В литературе встречаются различные определения этого понятия, так Петровская Л. А. определяет коммуникативную компетентность как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения. [6]

Емельянов Ю.Я. рассматривает это понятие как ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения, а также выделяет меру коммуникативной компетентности – степень успешности задуманных актов влияния и используемых средств произвести впечатление на других. [7]

Коммуникативное знание – это знание о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения.

К источникам приобретения коммуникативной компетентности исследователи Л.А. Петровская, Е.В. Сидоренко, Г.Х. Бакирова, Ю.Я Емельянов и др. относят опыт, искусство, общую эрудицию и специальные научные методы.

Итак, успешное применение компетентностного подхода в обучении означает, что обучаемые знают язык, демонстрируют коммуникативные умения и способны успешно действовать вне школы, т.е. в реальном мире.

Показатели компетенций учащихся:

- Знание о средствах, способах, закономерностях общения.
- Владение средствами предупреждения и разрешения конфликтов в реальной жизненной ситуации.
- Знание психологических особенностей личности, законов и закономерностей личностного развития.
- Прогнозирование и оценивание последствий развития конфликтных ситуаций.
- Саморегуляция собственного поведения в рамках норм коммуникации.
- Овладение информационно-коммуникационными средствами и технологиями обучения.

Одним из важных видов компетентности, достигаемой в результате общего образования, должна стать информационно-коммуникативная компетентность личности, предполагающая способность устанавливать контакты с людьми; умения самостоятельно искать, выбирать, анализировать, организовывать, представлять, передавать информацию, проектировать объекты и процессы, ответственно реализовывать свои планы.

Моделируя образовательную среду на положениях психологии и педагогической науки, что делает ее личностно-ориентированной, мы отдаем себе отчет в том, что встать в активную позицию «информационного потребителя», может далеко не каждый обучаемый. Научить его

объективно оценивать ситуацию и выбирать направление и сущность своей деятельности, мы считаем основной задачей преподавателя.

Молодые люди должны уметь осуществлять поиск нужной информации по заданной теме в источниках различного типа. Извлечение необходимой информации из источников, созданных в различных знаковых системах (текст, таблица, график, диаграмма, аудиовизуальный ряд и др.), отделение основной информации от второстепенной, критическое оценивание достоверности полученной информации, передача содержания информации адекватно поставленной цели. Перевод информации из одной знаковой системы в другую (из текста в таблицу, из аудиовизуального ряда в текст и др.), выбор знаковых систем адекватно познавательной и коммуникативной ситуации. Умение развернуто обосновывать суждения, давать определения, приводить доказательства (в том числе от противного). Объяснение изученных положений на самостоятельно подобранных конкретных примерах. Использование мультимедийных ресурсов и компьютерных технологий для обработки, передачи, систематизации информации, создания баз данных, презентации результатов познавательной и практической деятельности.

Итак, что же нужно человеку 21 века?

- результативно действовать в меняющихся условиях и новых ситуациях;
- принимать самостоятельные и ответственные решения;
- конструктивно взаимодействовать с другими людьми.

Во всем этом может помочь современное образование, с учетом грамотного формирования коммуникативной компетентности у молодых людей в условия информатизации общества.

Список литературы:

- 1) Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) aSecondary Education for Europe. Strasburg, 1997.
- 2) Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
- 3) О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года”. Приказ Минобразования РФ от 11 февраля 2002 г. N 393 [Электр. ресурс] СПС Гарант
- 4) Хуторской А.В. (редактор-составитель). Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект «Стандарт общего образования». М., 2002.
- 5) Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» www.eidos.ru/news/compet/htm
- 6) Петровская Л.А. Компетентность в общении. М., 1989.
- 7) Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.:ЛГУ, 1985

Н.А. Ермакова
Научный руководитель: ст. преподаватель Т.Г. Затеева
г. Ставрополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий является одним из факторов, определяющий вектор развития мирового сообщества XXI века. Цивилизация неуклонно движется к построению информационного общества, где решающую роль играют информация и научные знания.

Современное информационное общество ставит перед всеми типами учебных заведений и, прежде всего перед школой задачу подготовки выпускников, способных:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях,
- самостоятельно критически мыслить;
- грамотно работать с информацией;
- быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах;
- самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

С целью интенсификации обучения, наряду с ранее использовавшимися в обучении математике классическими формами обучения в школе и в самостоятельной работе учеников всё чаще используются программное обеспечение учебных дисциплин: программы-учебники, программы-тренажёры, словари, справочники, энциклопедии, видео уроки, библиотеки электронных наглядных пособий, тематические компьютерные игры.

Использование информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в учебном процессе, материальную базу которых составляют программные продукты, Интернет, сетевое и демонстрационное оборудование, предполагает повышение качества образования, т. е. решение одной из насущных проблем для современного общества.

Применение информационных технологий (далее ИТ) в обучении базируется на данных физиологии человека: в памяти человека остается 1/4 часть услышанного материала, 1/3 часть увиденного, 1/2 часть увиденного и услышанного, 3/4 части материала, если ученик активно участвует в процессе.

Процесс организации обучения школьников с использованием ИТ позволяет:

- сделать этот процесс интересным;
- эффективно решать проблему наглядности обучения, расширить возможности визуализации учебного материала;
- индивидуализировать процесс обучения за счет наличия разноуровневых заданий, за счет погружения и усвоения учебного материала в индивидуальном темпе;

- раскрепостить учеников при ответе на вопросы, т.к. компьютер позволяет фиксировать результаты (в т.ч. без выставления оценки), корректно реагирует на ошибки;

- самостоятельно анализировать и исправлять допущенные ошибки;
- осуществлять самостоятельную учебно-исследовательскую деятельность.

ИКТ могут быть использованы для обучения математике в различных формах

- самостоятельное обучение с отсутствием или отрицанием деятельности учителя;

- самостоятельное обучение с помощью учителя-консультанта;

- частичная замена (фрагментарное, выборочное использование дополнительного материала);

- использование тренировочных (тренировочных) программ;

- использование диагностических и контролирующих материалов;

- выполнение домашних самостоятельных и творческих заданий;

- использование компьютера для вычислений, построения графиков;

- использование программ, имитирующих опыты и лабораторные работы;

- использование игровых и занимательных программ;

- использование информационно-справочных программ.

Наглядно-образные компоненты мышления играют исключительно важную роль в жизни человека, и использование их в изучении материала с использованием ИКТ повышают эффективность обучения

- графика и мультипликация помогают ученикам понимать сложные логические математические построения;

- возможности, предоставляемые ученикам, манипулировать (исследовать) различными объектами на экране дисплея, изменять скорость их движения, размер, цвет и т. д. позволяют детям усваивать учебный материал с наиболее полным использованием органом чувств и коммуникативных связей головного мозга.

Компьютер может использоваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле, при этом для ученика он выполняет различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива.

ИКТ предоставляет принципиально новые возможности при изучении математики, как школьного предмета, и, особенно, в поддержке конструкторской деятельности учащихся. Электронные учебные пособия вносят в эту деятельность элементы, недоступные без использования современных компьютерных технологий. Основным инструментом конструирования становится интерактивная конструкторская среда, имитирующая во многом работу профессиональных инженерных САД'ов. Разумеется, при разработке интерфейса такой среды должны учитываться возрастные особенности обучающихся. [6]

Работая в такой среде, ученик получает как стандартные навыки работы с компьютером (основные манипуляции мышью, работа с клавиатурой, использование интерактивных областей, изучение основных элементов интерфейса), так и содержательные знания из математики и смежных дисциплин. Главное методическое достоинство такой среды состоит в том, что на смену пассивному усвоению знаний приходит их активный поиск. При этом используются различные формы работы с компьютером, включая элементы игры.

Увеличение умственной нагрузки на уроках математики заставляет задуматься над тем, как поддержать интерес к изучаемому материалу у учащихся, их активность на протяжении всего урока. В связи с этим ведутся поиски новых эффективных методов обучения и таких методических приёмов, которые бы активизировали мысль школьников, стимулировали бы их к самостоятельному приобретению знаний. Возникновение интереса к математике у значительного числа учащихся зависит в большей степени от методики её преподавания, от того, насколько умело будет построена учебная работа. Необходимо позаботиться о том, чтобы на уроках каждый ученик работал активно и увлечённо, и использовать это как отправную точку для возникновения и развития любознательности, глубокого познавательного интереса. Это особенно важно в подростковом возрасте, когда ещё формируются, а иногда и только определяются постоянные интересы и склонности к тому или иному предмету. Немаловажная роль здесь отводится информационным и телекоммуникационным технологиям, так как в настоящее время информационные и телекоммуникационные технологии стали неотъемлемой частью современного образования. Ведь перед школой встала непростая задача: подготовить новых граждан к жизни в новом информационном обществе, подготовить их к продуктивной деятельности в новых экономических условиях. [5]

Обычно урок математики, как и впрочем, любой другой, часто сводится лишь к «прохождению» программы, причём преимущественно с использованием объяснительно-иллюстративного метода: делай как я (посмотри – повтори – запомни). Поэтому в этих случаях при объяснении нового материала большинством учеников являются пассивными слушателями. Если объяснение подробное и доступное, то учащиеся попадают в благоприятную среду, которая не требует самостоятельного поиска решений, лишает возможности каждого ученика достигать поставленных целей. Дети «растут в любви и ласке». А наша цель воспитать человека, способного самостоятельно принимать решения, адаптироваться к новым условиям, проявлять смекалку, находить необходимую информацию. Хорош не тот учитель, который даёт готовые рецепты на все случаи жизни, а тот, который заставляет искать их самим. На практике приходится сталкиваться с ситуацией, когда решение стандартных задач, даже очень сложных и объёмных, не вызывает никаких трудностей

у учащихся. Но стоит лишь немного изменить условие, сформулировать практическую задачу, для которой необходимо построить математическую модель, ученики не справляются и учителю приходится подробно расшифровывать каждый шаг.

Огромные возможности компьютерной техники, гигантское многообразие культурной информации, которое предоставляют мультибиблиотеки и всемирная сеть Интернет становятся доступны учащимся. Компьютерный урок характеризуется, прежде всего, интенсивностью использования компьютера, которая может быть оценена процентом времени общения учащихся с компьютером по отношению ко всему времени урока. Изменение технологии получения знаний на основе таких важных дидактических свойств компьютера, как индивидуализация и дифференциация учебного процесса при сохранении его целостности; ведёт к коренному изменению роли педагога. Главной его компетенцией становится роль помощника, консультанта, навигатора, как в мире знаний, так и в становлении у ученика целостного качества быть Личностью.

Включение в ход урока информационно-коммуникационных технологий делает процесс обучения математике интересным и занимательным, создаёт у детей бодрое, рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала. Разнообразные моменты применения информационно-компьютерных технологий, при помощи которых решается та или иная умственная задача, поддерживают и усиливают интерес детей к учебному предмету. Компьютер может и должен рассматриваться как могущественный рычаг умственного развития ребёнка. Однако, не факт что использование компьютера на уроке даёт возможность овладеть математикой «легко». Лёгких путей в науку нет. Но необходимо использовать все возможности для того, чтобы дети учились с интересом, чтобы большинство подростков испытали и осознали притягательные стороны математики, её возможности в совершенствовании умственных способностей, в преодолении трудностей.

Список литературы:

1. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: / Диагностика и развитие, М.И. Лукьянова. - М.: Творческий центр, 2004. -141с.
2. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. / И.В.Роберт. – М.: «Школа – Пресс», 1994. – 205с.
3. Трайнёв В.А., Трайнёв И.В. Информационные коммуникационные педагогические технологии. Учебное пособие – 3-е изд.- М: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007г. – 280 с.
4. Применение современных информационных технологий в образовании: Сборник трудов 6-го научно-практического семинара, 2004г.- Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004. -100 с.
5. www.pedsovet.org (Живое пространство образования)
6. www.it-n.ru (Сеть творческих учителей)

О.А. Ермола
Научный руководитель: Т.Г. Жураховская
г. Ставрополь

КОМПЬЮТЕР КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Отличительной чертой современной эпохи является ускоряющийся с каждым годом темп развития новых информационных технологий. В настоящее время уже трудно найти сферу деятельности человека, где часть задач не решалась бы с помощью компьютера. Современный этап развития системы образования в мире также можно охарактеризовать все более широким применением в учебном процессе новых образовательных технологий, основанных на использовании компьютеров, программного обеспечения и компьютерных сетей. Применение компьютера на занятиях в настоящее время является одной из важных составляющих процесса повышения качества образования.

В настоящее время очень актуальна проблема использования компьютерных технологий в процессе обучения иностранному языку. Возможности компьютера выступать в роли обучающего в рамках учебного предмета «Иностранный язык» оцениваются по-разному: от абсолютного их отрицания до утверждения о том, что компьютеру могут быть переданы все основные и вспомогательные функции обучающего. Одни ученые и методисты считают, что компьютер может и должен заменить преподавателя в процессе обучения, другие утверждают, что компьютер не способен подать материал так, как это делает преподаватель, поэтому занятие не может строиться без опоры на деятельность педагога [3].

Большинство же специалистов по компьютерной лингводидактике придерживаются мнения, что компьютер, осуществляя ряд функций обучающего, не сможет полностью заменить преподавателя иностранного языка по ряду причин, главными из которых являются следующие:

1) на компьютере не могут быть полностью имитированы те аспекты деятельности преподавателя, которые связаны с его воспитательными функциями;

2) целью обучения при современном коммуникативном подходе к преподаванию языков является, прежде всего, развитие способности иноязычного общения как особой социальной формы межкультурного взаимодействия, воспроизведение которой в полном объеме в рамках человеко-машинного взаимодействия в настоящее время кажется маловероятным. [3, с. 64].

Поэтому на современном этапе наиболее конструктивным представляется подход, согласно которому компьютер не следует противопоставлять преподавателю, а целесообразно рассматривать его как средство поддержки профессиональной деятельности обучающего. То есть, компьютеру

отводятся вспомогательные функции на уроках иностранного языка, как любому другому техническому средству обучения или учебнику.

Однако при этом компьютер обладает рядом преимуществ по сравнению с другими средствами обучения, так как в нем сочетаются различные мультимедиа технологии, текстовая информация, возможность записи собственного голоса, а также дальнейшей самокоррекции произношения и т.д.

Компьютер можно назвать одним из основных средств познавательной деятельности учащихся на занятиях. В особенности это касается работы с ресурсами сети Интернет, которые предоставляют доступ к неограниченному объему аутентичной информации на иностранном языке, а также с различными обучающими программами.

Также в настоящее время очень популярны различные тесты уровня владения иностранным языком с использованием компьютерных технологий без участия или с частичным участием преподавателя, что сокращает время проверки результатов. Компьютерные тесты являются одним из эффективных средств контроля усвоения знаний в процессе учебной деятельности. В отечественной и зарубежной литературе нет особого единства по вопросу классификации тестов. Однако анализ имеющихся источников позволяет осуществить классификацию по видам и типам. В качестве классификационного признака видов целесообразно выбрать характер задач, решаемых с помощью тестов в процессе обучения. При таком подходе можно выделить:

- Задачи, решаемые на входе обучения;
- Текущие задачи;
- Задачи, соответствующие концу определенного периода учебного процесса [6,с.131].

Преподаватель может применять компьютер и в качестве средства оптимизации обучения, повышения эффективности и объективности учебного процесса при значительной экономии времени, а также для организации групповой работы учащихся на занятии.

Одна из актуальных проблем современной методики обучения иностранным языкам – ориентация всего учебного процесса на активную самостоятельную работу учащихся, создание условий для их самовыражения и саморазвития. В качестве средства технической поддержки деятельности преподавателя компьютер открывает широкие перспективы в совершенствовании организации процесса обучения, более того, некоторые организационные формы учебного процесса не могут быть реализованы без применения компьютера, например, коллективная творческая работа над совместным проектом.

Кроме того, компьютер – это дополнительное средство мотивации к учебе, что особенно актуально в обучении иностранному языку, так как этот предмет считается одним из наиболее сложных в учебном процессе.

Таким образом, основными функциями, реализуемыми преподавателем на занятии средствами компьютера, можно назвать следующие:

1. Первичные методические функции, которые бывают трех видов:

А) Информативная. Основным преимуществом компьютера является возможность хранения и переработки больших объемов информации, поэтому персональный компьютер широко используется в процессе обучения языкам в качестве информационной системы.

Б) Тренировочная. Применение компьютера для тренировки различных умений в области фонетики, лексики, грамматики, а также в таких видах речевой деятельности, как говорение, чтение и письмо с целью формирования прочных навыков оставалось до недавних пор основной областью внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс в рамках дисциплины «Иностранный язык». Отмечаются даже некоторые преимущества персонального компьютера по сравнению с преподавателем в процессе тренировки и закрепления учебного материала: в частности, неограниченное количество времени, отводимого для учащегося на выполнение задания, полная беспристрастность, объективность в оценивании, а также безграничное терпение;

В) Контролирующе-корректирующая. Применение персонального компьютера для текущего и итогового контроля результатов учебной деятельности имеет следующие преимущества: реализация дифференцированного и индивидуального подходов в условиях проведения фронтального контроля; осуществление обратной связи в процессе контроля и коррекции, требований максимальной объективности контроля; сокращение временных затрат на проведение контролирующе-корректирующей деятельности; освобождение преподавателя от трудоемкой работы по обработке результатов контроля.

Эти преимущества способствовали широкому распространению контролирующих программ и включению модулей контроля в большинство компьютерных программ обучения, которые предусматривают автоматическое выполнение следующих операций: 1) принятие и распознавание ответа учащегося; 2) анализ и определение правильности ответа; 3) запоминание результата и/или сообщение о нем учащемуся.

2. Ко второстепенным методическим функциям в обучении иностранному языку можно отнести следующие:

А) Коммуникативная. Возможность общения на различных чатах непосредственно с носителями иностранного языка дает возможность более подробно изучать иностранные языки, причем не только в учебное время.

Б) Организационно-стимулирующая. Данная функция основана на том, что в настоящее время использование компьютера в качестве средства обучения иностранному языку привлекает своей новизной, что само по себе является стимулирующим фактором для учащихся.

Таким образом, в настоящее время компьютер применяется в процессе обучения иностранным языкам именно как средство получения информационной и технической поддержки и не определяет содержание обучения. Поэтому разработка методических основ обучения иностранным языкам с помощью компьютера должна базироваться на глубоком анализе дидактических и методических возможностей, способствующих реали-

зации основной цели в преподавании иностранных языков – формированию умений и навыков коммуникативной компетенции. Однако, с другой стороны, компьютер позволяет оптимизировать процесс обучения, моделировать условия коммуникативной деятельности; овладевать лексико-грамматическими навыками; индивидуализировать и дифференцировать обучение; повышать мотивацию; увеличивать объем языковой тренировки; способствовать выработке самооценки учащихся; обеспечивать перенос языкового материала в другие виды речевой деятельности.

Можно заключить, что применение компьютера в процессе овладения языком создает условия для иноязычного общения, обеспечивает широкий доступ к информации и помогает в самостоятельном изучении иностранного языка. Компьютер способен серьезно помочь школе. Мультимедийные учебные программы позволяют без участия преподавателя ставить и отрабатывать произношение, осваивать грамматику, а также слушать “носителей языка” и общаться с ними в реальном времени. Преподаватели, овладевшие компьютером, имеют возможность получить много полезных материалов из учебных центров через Интернет. Да и сам по себе компьютер будет мощным средством мотивации, поскольку учащиеся сами, осознанно, захотят улучшить свои знания. Однако пока широкие возможности компьютерных технологий реализуются не в полной мере. Компьютеры в определенной степени могут восполнить дефицит учителей и повысить качество обучения, дело за их более массовым освоением и более широким внедрением в практику.

Список литературы:

1. Власов Е. А., Юдина Т. Ф., Авраменко О. Г. Компьютеры в обучении языку: проблемы и решения. – М.: Русский язык. 1990.
2. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера в вопросах и ответах. – СПб.: Союз, 2001.
3. Протасеня Е. П., Штеменко Е. С. Компьютерное обучение: за и против // Иностранные языки в школе, 1997, №3. – С. 10 -13.
4. Цатурова И.А., Петухова А.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 2004.
5. Красильников В. В., Тоискин В. С. Основы разработки педагогических тестов. Ставрополь, 2005.

И.Г. Заволокин

Научный руководитель: к.т.н. А.В. Кондрашов

г. Ставрополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОКОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В повышении качества образования ведущую роль призваны сыграть информационные и коммуникационные технологии. **Введение ранне-**

го изучения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс обусловлено требованиями нового государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Сегодня, входя в компетентностное образование, начальная школа продолжает инновационную деятельность. Трудно выделить виды работы, формирующие какую-либо определённую компетентность, так как обучение – процесс многогранный и целостный. Сочетая фундаментальность образования и прикладной характер предметных знаний в учебной и воспитательной работе, большое внимание уделяется развитию учебно-познавательной, ценностно-смысловой, общекультурной, социально-трудовой и инфокоммуникативной компетентности.

Необходимость применения информационных компьютерных технологий в школьном образовании сегодня очевидна. Обращение детей к образовательным, а не игровым возможностям информационных компьютерных технологий весьма эффективно и целесообразно. Сегодня на уроках любого учебного предмета педагоги должны формировать у обучающихся умение самостоятельно искать, анализировать, подбирать, преобразовывать, сохранять и передавать информацию. Научить учиться, развить желание учиться, находить удовлетворение в учении – главная задача, стоящая перед учителем начальных классов.

Инфокоммуникативные компетентности формируются, прежде всего, на уроках информатики. Данный предмет часто изучается как теоретическая дисциплина на предметном материале других учебных курсов – математики, грамоты, языка и др. Он не всегда рассчитан для изучения детьми информационных технологий и компьютера. В начальной школе учащиеся осваивают ряд фундаментальных понятий, лежащих в основе информационной культуры, и как предусмотрено образовательными программами, не обязательно связанных с компьютером. В наши дни такое изучение предмета информатики является не достаточным. Только проведение уроков в компьютерном классе даёт полную возможность развития и формирования умений младших школьников. Полноценное изучение информатики и информационных технологий невозможно без современной техники.

На уроках информатики необходимо использовать различные программные среды, которые успешно помогают учащимся лучше усвоить и закрепить материал урока и тем самым развить необходимые инфокоммуникативные компетентности. Наряду с этим целесообразно разработать дидактический материал для работы в текстовом редакторе Microsoft Word. Он позволит обучающимся не только научиться работать за компьютером, но и отрабатывать знания по орфографии, пунктуации, проявлять дизайнерское искусство и др.

Полученные умения и навыки на уроках информатики учащиеся применяют при изучении других предметных дисциплин, внеклассных мероприятиях. Например, использование электронных словарей при подготовке рефератов и сообщений, оформление работ на научно-практи-

ческие конференции школьников в виде презентаций, активное участие в телекоммуникационных проектах.

Широкое применение интегрированных с информатикой других учебных предметов, а также использование средств ИКТ учителями в урочной и внеурочной деятельности способствует развитию инфокоммуникативных компетентностей младших школьников. Компьютер на уроке – оперативное **средство наглядности** в обучении, **помощник** в отработке практических умений учащихся, в организации и проведении опроса и контроля обучающихся, а также контроля и оценки домашних заданий, в работе со схемами, таблицами, графиками, условными обозначениями.

Проведение урока с мультимедиа позволяет:

- демонстрировать презентации, иллюстрации, художественные и музыкальные фрагменты, которые увеличивают эффективность усвоения учебного материала;

- использовать новые методы в систематизации знаний;

- повысить интенсивность обучения;

- усилить индивидуализацию учебного процесса;

- влиять на мотивацию учащихся, раскрывая практическую значимость учебного материала, предоставляя им возможность проявить оригинальность индивидуальной мысли, фантазию и творческие способности не только на уроке, но и во внеклассной и внешкольной деятельности.

Использование ИКТ на уроке и во внеурочной деятельности позволяют учащимся: наглядно представить учебный материал, сделать урок более интересным, интенсифицировать процесс объяснения нового материала, повысить интерес к изучаемому предмету.

Каково мнение родителей в этом вопросе? Им было предложено ответить на следующие вопросы:

Проявляет ли ребёнок интерес к урокам с компьютерной поддержкой?

Да – 80%, нет – 0 , не знаю – 20%

Нужно ли в начальной школе обучать детей работе с компьютером?

Да – 98, нет – 0% , не знаю – 2%

Использует ли ваш ребёнок знания, полученные на уроке информатики, в жизненных ситуациях?

Да – 67, нет – 23 , не знаю – 10%

Таким образом, можно сделать вывод, что использование ИКТ направлено на формирование инфокоммуникативной компетентности младших школьников, развитие умений применять полученные знания в жизни, что обусловлено требованием времени, основы которого заложены в образовательных стандартах второго поколения.

Список литературы:

1. Рыбьякова О.В. Информационные технологии на уроках в начальной школе- Волгоград: Учитель, 2008г.

2. Хуторской А.В. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000.

Е.И. Козина
Руководитель: ст. преподаватель К.А. Халатян
г. Ставрополь

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПУТИ ИХ РАЗВИТИЯ

Изучение математики способствует становлению самосознания, интеллектуальному развитию личности. Овладение математическими знаниями и умелое их использование на практике помогает разбираться в закономерностях и взаимосвязях явлений общественной жизни, вести аргументированную полемику, доказательство отстаивать истинные суждения.

Соблюдение правил логики, знание элементов комбинаторики и теории вероятности избавляют рассуждения человека от запутанности, обеспечивают доказательство истинных суждений и опровержение ложных. Правильному мышлению свойственны определенность, непротиворечивость, последовательность и обоснованность [3].

В современной психологии мышление понимается как «процесс опосредствованного и обобщённого отражения действительности в ходе её анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы».

Для того чтобы конкретизировать понятие математического мышления, рассмотрим этот вопрос в его развитии.

В 1934 – 1935 гг. были опубликованы две работы Г. Хэмли. Автор предложил своеобразную схему математического мышления: он выделил три процесса или вида операций как главных компонентов математического мышления: классы (классификация, деление материала на группы с одинаковыми характеристиками), порядок (вычленение преобладающего порядка внутри этих групп), соответствие (выявление соответствия отношений между членами различных групп).

Позднее вопросом структуры математического мышления занимались многие отечественные и зарубежные учёные такие как: А. Кеймерон, Г. Томас, А. Пуанкаре, А.Г. Ковалёв, Н.А. Менчинская, А.Я. Хинчин, С.И. Шварцбурд, В.А. Крутецкий и другие. Однако, далеко не во всех работах, посвященных этой проблеме, структура раскрывается полностью. Некоторые авторы не ставят такой цели, ограничиваясь указанием на отдельные компоненты.

В современных исследованиях говорят о том, что математическое мышление формируется благодаря развитию таких компонентов, как интуиция, память, воображение, творчество, волевые операции (самоконтроль, критика и т. д.), словесно-логическое мышление. Математическое мышление не сводится ни к одному из них в отдельности, а является результатом их интегрированного взаимодействия и развития.

Рассмотрим каждую грань математического мышления, присущие каждому компоненту в отдельности.

Важнейший интеллектуальный компонент творчества – преобладание мышления, которое предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов. Компонент творчества в математическом мышлении – способность мыслить в разных направлениях, где в качестве одного из основных показателей выступает оригинальность. В этом случае творчество является способностью обостренного восприятия недостатков, недостающих элементов и т. д. Творческий акт включает в себя поиски решений, возникновение и формулирование гипотез, проверку и перепроверку этих гипотез, возможность их модификаций [2].

Одним из компонентов математического мышления является эстетическое чувство. Пуанкаре говорит, что математическое открытие приносит чувство наслаждения, оно привлекательно как раз ввиду содержащегося в нем эстетического элемента [6]. Это чувство может возникнуть как при получении результата, так и при начальном ознакомлении с условием задачи, если текст задачи вызывает приятный образ, содержит юмористический элемент или непосредственно связан с окружающим его миром.

Эстетическое чувство может испытать учащийся и в процессе решения задачи, например, при нахождении рационального пути или логического объяснения того, что поставленная перед ним математическая задача не имеет решения. В этом случае мы говорим: «красивое решение».

Одной из составляющих математического мышления являются волевые операции: самоконтроль, критика и т. д. С. Л. Рубинштейн пишет: «Критичность – существенный признак зрелого ума. Некритичный, наивный ум легко принимает любое совпадение за объяснение, первое подвернувшееся решение – за окончательное. Критический ум тщательно взвешивает все доводы за и против своих гипотез и подвергает их всесторонней проверке» [2]. Учащимся необходимо научиться осознавать и оценивать собственные действия.

Перечисляя компоненты математического мышления, нельзя не сказать об интуиции. Интуиция – это особая способность мышления к неосознаным как бы свернутым умозаключениям. «Непосредственное» интуитивное знание обычно опосредствовано опытом практической, духовной и интеллектуальной деятельности человека, что собственно и позволяет нам говорить об интуиции как необходимой составляющей математического мышления. В силу тесного вплетения интуиции в ткань мышления и ее личностного характера она является одним из важнейших звеньев формирования математического мышления [1]. Интуиция просто необходима для решения широкого класса геометрических задач, где нет определенного алгоритма, приводящего к ответу. Здесь, помимо формального знания многочисленных соотношений между элементами геометрических фигур, необходимо иметь интуицию и опыт.

Такие психические процессы, как воображение, память, внимание являются одной из граней математического мышления. Математическое мышление не сводится лишь к хорошей памяти или к развитому воображению. Однако следует подчеркнуть, что многие методы и приемы решения математических задач базируются именно на использовании этих психических процессов. Перечислим лишь некоторые из них. Проектирование, проведение вспомогательных сечений, развертка – приемы, позволяющие свести стереометрическую задачу к задаче на плоскости. Задачи о пересечении пространственных тел требуют хорошо развитого пространственного воображения.

Изучая математическое мышление нельзя не сказать о памяти. Одним из способов развивать у учащихся математическое мышление является развитие их воображения и памяти. Именно поэтому основной опорой запоминания являются логически оправданные, осмысленные связи как внутри того, что запоминается, так и между запоминаемым материалом и чем-либо уже известным [3].

Как замечает Л. С. Выготский: «С изменением возрастной ступени изменяется не только и не столько структура самой функции, которая обозначается как память, сколько изменяется характер функций, с помощью которых происходит запоминание...» [3]. Действительно, изучение геометрической теоремы требует от ученика запоминание мыслей, то есть осмысленного материала. Никто не станет заучивать решение арифметических задач, достаточно понять ход решения.

Подтвержден возрастным изменениям и такой элемент математического мышления как внимание. Объем внимания, способность длительно сохранять его интенсивность и переключать его с одного предмета на другой с возрастом увеличивается. Неумение переключаться и отвлекаться от каких-то раздражителей – одна из главных причин плохой успеваемости учащихся.[2]

Развитие математического мышления предполагает не столько развитие у учащихся способности к овладению фиксированными операциями и приемами, сколько способность к обнаружению новых связей, овладению общими приемами, могущими привести к решению новых задач, к овладению новыми знаниями. Об этом также убедительно свидетельствуют исследования советских и зарубежных психологов, согласно которым в процессе обучения математике необходимо не только целенаправленно развивать математическое мышление учащихся, но и развивать его всесторонне, с достаточной степенью глубины и общности.

Список литературы:

1. Вейль Г. Математическое мышление. Москва, 1989.
2. Султанова Л. Б. Роль интуиции и неясного знания в формировании стиля математического мышления // <http://philosophy.allru.net/perv107.html>
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: ЗАО Издательство «Питер», 1999.

Е.А. Корнилова
Научный руководитель: ст. преподаватель Т.Г. Затеева
г. Ставрополь

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Организация самостоятельной работы, руководство ею – это ответственная и сложная работа каждого учителя. Воспитание активности и самостоятельности необходимо рассматривать как составную часть воспитания учащихся. Эта задача выступает перед каждым учителем в числе задач первостепенной важности. У любого учителя, приступающего к решению данной задачи, естественно, возникает вопрос: «Как формировать и развивать у учащихся навыки самостоятельной работы?»

Основополагающим требованием общества к современной школе является формирование личности, которая умела бы самостоятельно творчески решать научные, производственные, общественные задачи, критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения, свои убеждения, систематически и непрерывно пополнять и обновлять свои знания путем самообразования, совершенствовать умения, творчески применять их в действительности.

Говоря о формировании и развитии у школьников самостоятельности, необходимо иметь ввиду две тесно связанные между собой задачи. Первая из них заключается в том, чтобы развить у учащихся самостоятельность в познавательной деятельности, научить их самостоятельно овладевать знаниями, формировать свое мировоззрение; вторая – в том, чтобы научить их самостоятельно применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности [1].

При этом самостоятельные работы должны преследовать следующие цели:

1. формирование и дальнейшее развитие мыслительных операций: анализа, сравнения, обобщения;
2. развитие мышления;
3. поддержание интереса к деятельности учащихся;
4. развитие качеств творческой личности, таких, как познавательная активность, упорство в достижении цели, самостоятельность;
5. регулярный контроль успеваемости учащихся по предмету [2].

В процессе обучения математике задача учителя состоит не только в том, чтобы обеспечивать прочные знания, предусмотренные программой, но и в том, чтобы развивать самостоятельность и активность мышления учащихся. Дело это не простое и начинать его необходимо с первых дней обучения в школе.

Под самостоятельной учебной работой обычно понимают любую организованную учителем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для

этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний [3].

Присутствие самостоятельной работы необходимо на уроках, в том числе и на уроках математики, так как они тренируют волю, воспитывают работоспособность, внимание, дисциплинируют учащихся. Учителю на уроках математики необходимо опираться на самостоятельную работу учеников, самостоятельное рассуждение, умозаключение.

Важным условием эффективности самостоятельной работы является умение преподавателя руководить познавательной деятельностью учащихся. Познавательный интерес носит избирательный характер. Большой интерес можно развить к тому, что имеет жизненно важное значение. Лучшим мотивом активной самостоятельной деятельности является интерес к предмету, к выбранной профессии. Поэтому нужно активизировать самостоятельную деятельность учащихся при помощи профессиональной направленности преподавания математики.

К основным видам самостоятельных работ, применяемых на уроке математики можно отнести следующие:

1. работа с книгой;
2. решение различных упражнений;
3. выполнение практических и лабораторных работ;
4. проверочные самостоятельные, контрольные работы, диктанты;
5. подготовка докладов, рефератов;
6. техническое моделирование и конструирование [4].

Как метод обучения самостоятельная работа чаще применяется на уроках и дома с целью закрепления, повторения, систематизации и проверки знаний. Существенную роль в организации самостоятельной деятельности играют технические средства и оборудование. На уроках математики могут использоваться такие технические средства, как учебные пособия (счетный материал, геометрические фигуры и т. д.), сборники задач и упражнений, учебник.

Большую роль в самостоятельной работе на уроках математики играет учебник. Многолетний опыт учителей и специальные исследования показали, что учебник обладает большими формирующими возможностями. Учитель при организации самостоятельной работы на уроке наряду с домашней работой может использовать и учебник, с которого могут быть выбраны задания для самостоятельной работы.

В самостоятельной работе детей большое место занимает репродуктивная деятельность. Обязательным условием является индивидуализация самостоятельных заданий, то есть их посильность, учет меры сложности для каждого ребенка или группы детей, имеющих почти одинаковый уровень развития.

Кроме основных видов самостоятельных работ, применяемых на уроке математики необходимо выделить самостоятельные работы по формам организации:

1. индивидуальные – самостоятельные работы, которые предусматривают выполнение индивидуализированных заданий и исключают сотрудничество учащихся. Задания могут быть сформулированы и предложены учителем как обязательные. Наряду с ними важны альтернативные задания, которые ученик может выбрать добровольно. Этот подход – примечательная черта демократизации обучения.

2. фронтальные – главное преимущество фронтальных работ заключается в том, что здесь возможны коллективные устремления к общей цели, решение единых задач, побуждение учащихся к сотрудничеству. Промежуточные и конечные результаты могут успешно обсуждаться всеми учащимися, подвергаться взаимному контролю. Это оказывает существенное влияние на качество знаний и умений, стимулирует познавательный интерес и активность учащихся. Фронтальная форма организации самостоятельной деятельности наиболее целесообразна, когда учащиеся приступают к изучению темы, тогда важно создать определенный настрой, вызывать интерес к новой теме. Также важна и полезна она на начальном этапе формирования умений, когда учащиеся овладевают способами выполнения задания по образцу.

3. групповые – наиболее простая и доступная на уроке форма сотрудничества учащихся. В процессе групповой работы каждый ученик имеет возможность проявить самостоятельность, выполняя конкретные действия, и в то же время испытывают влияние более высокого уровня самостоятельности своего одноклассника.

4. домашняя самостоятельная работа по математике содействует вооружению учащихся умением самостоятельно овладевать знаниями, дает возможность учителю и родителям быть в курсе успехов школьника. Домашние задания могут иметь разные цели: закрепление знаний и практических умений (решение примеров, задач), систематизация и обобщение приобретенных знаний и умений (составление примеров на изученный прием вычисления, составление задач и т. п.), подготовка учащихся к работе, которая будет проводиться на предстоящем уроке. Домашние задания могут быть индивидуальные или групповые [5].

Для эффективной организации самостоятельной работы школьника учитель должен уметь спланировать познавательный процесс учащегося и правильно выбрать способ решения задачи, при этом большое значение уделяется подборке учебного материала.

Самостоятельная работа оказывает значительное влияние на глубину и прочность знаний учащихся по предмету, на развитие их познавательных способностей, на темп усвоения нового материала. Самостоятельность учащихся развивается и тогда, когда им разрешается спорить, предлагать свои оригинальные решения.

Для самостоятельной работы также характерны так называемые творческие задания. Творчество заключается в деятельности, в которой существенным образом перестраивается прошлый опыт, осуществляется

определённый не стандартный поиск знаний. Самостоятельные работы творческого характера предполагают высокий уровень самостоятельности учащихся.

Самостоятельная работа учащихся при изучении математики в школе является важной составляющей учебно-воспитательного процесса. Ее целесообразно рассматривать как форму организации учебной деятельности учащихся, осуществляемую под прямым или косвенным руководством преподавателя, в ходе, которой учащиеся преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личных качеств.

Результативность самостоятельной работы на уроке математики зависит от умелой постановки цели. В процессе обучения математическая задача учителя состоит не только в том, чтобы обеспечить прочные знания, предусмотренные программой, но и в том, чтобы развивать самостоятельность и активность мышления учащихся. Учащиеся при выполнении самостоятельных работ не всегда могут получить своевременную помощь от учителя, поэтому необходимо тщательно продумывать планы уроков, определять содержание и место самостоятельных работ, формы и методы её организации. Только в этом случае самостоятельная работа будет выполняться учащимся сознательно. При этом необходимо продумывать уровень сложности и объем работы, трудности, возможные ошибки, которые могут возникать у детей в ходе её выполнения. Даже самая небольшая и несложная самостоятельная работа, планируемая на урок, должна подчиняться общим целям и преодолевать конкретную цель.

Самостоятельная работа – это метод, который очень помогает учителю для выяснения способностей учащихся. Работая самостоятельно, ученик должен постепенно овладеть такими общими приемами самостоятельной работы как ясное представление цели работы ее выполнение, проверка, исправление ошибок.

Все шире и шире входит самостоятельная работа в практику школы, различные ее виды. Учителя стремятся вооружить учащихся соответствующими умениями, используя для этого и классные занятия, и дополнительные занятия, и домашние занятия.

Список литературы:

1. http://osvita.ua/school/lessons_summary/math/3017/?list=1
2. <http://wecomm.ru/structure/?idstructure=438>
3. <http://works.tarefer.ru/64/100011/index.html>
4. http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00085085_0.html
5. <http://www.bestref-21989>

С.С. Кулагин
Научный руководитель: к.т.н., доцент П.М. Ильяхов
г. Ставрополь

РОЛЬ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время всем очевидна необходимость подготовки учащихся к творческой деятельности. В связи с этим повышается роль школы в воспитании активных, инициативных, творчески мыслящих людей.

Целью данных исследований является повышение осознанного управления процессом мышления и тем самым – интеллектуального компонента креативности в любой сфере деятельности.

Развитие творческих способностей учащихся важно на всех этапах школьного обучения, но особое значение имеет формирование творческого мышления в младшем школьном возрасте.

В начальных классах, особенно в первом, только начинают формироваться способы учебной работы. Поэтому необходима непрерывная четкая линия, направленная на развитие внимания, наблюдательности, памяти, на умение проводить анализ, сравнение, определять закономерности [1,2,3].

Свойство детского ума воспринимать все конкретно, буквально, неумение подняться над ситуацией и понять ее общий, абстрактный или переносный смысл – одна из основных трудностей детского мышления, ярко проявляющаяся при изучении такой абстрактной школьной дисциплины, как математика. Современное содержание математического образования направлено главным образом на интеллектуальное развитие младших школьников, формирование культуры и самостоятельности мышления. Данный аспект является главным в развитии ученика, так как мышление влияет на формирование личности человека. Достаточная подготовленность к мыслительной деятельности снимает психические нагрузки в учении, предупреждает неуспеваемость, сохраняет здоровье [5,6].

Не только грамотность резко отличает школьника от дошкольника: другое столь же резкое отличие – то, что школьник овладевает математикой, оперирует с числами, которые дошкольнику почти недоступны.

Трудность обобщения материала – одна из основных трудностей, возникающих при усвоении математики. Вот как описывает их психолог В.А.Крутецкий [7]: “Неспособные ученики с большим трудом обобщали предложенный математический материал. Они с трудом перебирались от одной ступени обобщения к другой, причем каждая такая ступень должна была закрепляться значительным количеством упражнений”. Таких учеников необходимо тренировать на специально подобранном материале, включающем все возможности и комбинации характерных признаков обсуждаемых объектов.

Развивает творческое мышление и решение задач различными способами. Выработка привычки к поиску другого варианта решения играет большую роль в будущей работе, научной и творческой деятельности. Применение различных способов решения задачи развивают не только умственные способности, но и приучает их к исследовательской деятельности.

Величина, количество и эмпирическое число, мера и количественное отношение, абстрактное общее число, числовой закон, абстрактный закон количественных отношений – вот чем последовательно овладевает мышление школьника, возвышающее его до умения так абстрагироваться от конкретного мира, что в мысли остаются от этого мира только число и форма [5,6].

Изучая природу творчества посредством тестирования, Торренс [1,2] ввел в разработанные им тесты, следующие основные принципы:

- наличие неопределенного стимула;
- открытость задания;
- неоднозначность ответов;
- снятие жестких временных ограничений.

Результаты исследований показали корреляцию между тестовым поведением и достижениями в реальной жизни. В качестве критериев творческого поведения взрослых людей были выбраны.

1. Количество общественно узнаваемых творческих достижений (патенты, изобретения, книги, картины).

2. Качество творческих достижений в приложении к представлению о будущей карьере.

3. Количество проявлений творческого стиля жизненных достижений, не признанных официально (организация неформальных групп, устройство своего дома и т.п.).

Торренс определяет креативность через характеристики процесса, в ходе которого ребенок становится чувствительным к проблемам, дефициту или пробелу в знаниях, к смешению разноплановых информации, к дисгармонии элементов окружающей среды, выдвигает предположение и гипотезы о возможных решениях, проверяет эти гипотезы. Из исследований были сделаны выводы, что дети, которые по тестам Торренса были определены как обладающие творческими способностями, в своей дальнейшей жизни действительно показали творческие достижения. При этом выявлены компоненты мышления, которые способствуют проявлению творческих способностей.

1. Количество ответов и их четкость.
2. Подвижность (гибкость), степень разнообразия ответов.
3. Необычность, оригинальность ответа.
4. Тщательность разработки, степень детализации ответа.
5. Уровень абстракции в ответах.
6. Соппротивление к закрытию незаконченных фигур или способность оставить их открытыми.

7. Эмоциональная выразительность ответов.
8. Артикулятивность при рассказе, вставка ответов в контекст.
9. Движения или действия, показанные при ответе.
10. Экспрессивность, способность трансформировать из фигурального в вербальный и сделать это эмоционально.
11. Синтез, объединяющий вместе две или более фигуры и создание когерентного ответа.
12. Необычная визуализация, рассмотрение и помещение фигур в необычную визуальную перспективу.
13. Внутренняя визуализация, рассмотрение объектов изнутри.
14. Расширение и выход за рамки ожидаемого результата.
15. Юмор, сопоставление двух или более несовместимых элементов.
16. Богатство воображения, его разнообразие, жизненность, интенсивность.
17. Цветность воображения, захватывающая апеллирующая к чувствам, эмоциям.
18. Фантазия, нереальные фигуры, волшебство и сказочные персонажи, персонажи научной фантастики.

Как мы видим, в творческий процесс вовлекаются логические и образные компоненты мышления, эмоционально – чувственная сфера. Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности и должны стать базой для создания единиц обучения. Иными словами, для формирования “навыков” творческого мышления требуются упражнения соответствующими “инструментами” и в соответствующей обстановке.

Торренс выделяет пять принципов, которыми должен руководствоваться учитель, чтобы поощрять творческое мышление.

1. Внимательное отношение к необычным вопросам.
2. Уважительное отношение к необычным идеям.
3. Показать детям, что их идеи имеют ценность.
4. Предоставлять удобные случаи для самостоятельного обучения и хвалить за это.
5. Предоставлять время для неопределяемой практики или обучения.

Последний принцип требует объяснения. Внешняя оценка создает угрозу и, возможно, потребность в обороне. Поэтому детям необходим какой-то промежуток времени, в течение которого они не оцениваются. Таким образом, не сдерживается свобода формирования идей.

На основе разносторонней характеристики возрастных и индивидуальных особенностей развития мышления младших школьников, сложившейся в психологии, мышление рассматривается как познавательная деятельность, направленная на усвоение учащимися знаний, выработанных человечеством в ходе общественного развития. Овладение знаниями рассматриваются как активный процесс углубления в сущность изучаемых явлений, в раскрытии их свойств, связей и отношений. Этот процесс требует овладения способами действий, аналитико-

синтетическими операциями, характер которых определяется содержанием той области знаний, на усвоение которой они направлены.

Если рассматривать мышление с точки зрения новизны и оригинальности решаемых задач, то можно выделить мышление творческое (продуктивное) и воспроизводящее (репродуктивное). Творческое мышление направлено на создание новых идей, его результатом является открытие нового или усовершенствование решения той или иной задачи. В ходе творческого мышления возникают новообразования, касающиеся мотивации, целей, оценок, смыслов внутри самой познавательной деятельности.

Необходимо отличать создание объективно нового, т.е. того, что еще никем не было сделано, и субъективно нового, т.е. нового для данного конкретного человека. В качестве препятствий развитию творческого мышления может выступать излишняя критичность, внутренняя цензура, желание найти ответ немедленно, ригидность (стремление пользоваться старыми знаниями) и конформатизм (боязнь выделиться и стать смешным для окружающих).

Таким образом, формирование творческого мышления на уроках математики, через решение определенного типа задач, в форме увлекательных игр, обогащает педагогический процесс, делает его более содержательным, влияет на развитие ребенка, как на творческую личность.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности.- Воронеж, 1995. – с.33
2. Белозерских Г.М. Развитие творческого потенциала личности.// Начальная школа. – 1994. – №11. – с.22-24.
3. Гребцова Н.И. Развитие мышления учащихся. //Начальная школа. – 1994. – №11. – с.24-27.
4. Зак А.З. Занимательные задачи для развития мышления.//Начальная школа. – 1985. – №5. – с.37-41.
5. Исследование мышления в психологии. /Под ред. Е.В. Шороховой. – М., 1969. – 214с.
6. Тихомиров О.К. Психология мышления. МГУ, 1969. – 131с.
7. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.

Г.В. Машков

Научный руководитель: к.т.н., доцент В.Е. Рачков

г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИКИ БЕЗОПАСНОСТИ БЕСПРОВОДНЫХ СЕТЕЙ

Беспроводные технологии являются не только модной новинкой, но и эффективным инструментом, расширяющим традиционные сети пе-

редачи данных. Однако их широкое распространение сдерживается в первую очередь невысокой безопасностью стандартных протоколов защиты [1]. На настоящее время существуют технологии, правильное применение которых может обеспечить уровень защиты, достаточный для решения большинства задач.

Политика безопасности в отношении беспроводных сетей может быть представлена как в виде отдельного документа, так и в составе других составляющих нормативного обеспечения безопасности [2]. В большинстве случаев наличие отдельного документа не требуется, поскольку положения политики в отношении беспроводных сетей во многом пересекаются с традиционным содержанием подобных документов. Так, например, требования по физической защите точек доступа вполне перекрываются вопросами физической безопасности активного сетевого оборудования. В связи с этим в виде отдельного документа политика беспроводной безопасности представлена в период внедрения беспроводных сетей, после чего при очередном пересмотре документов гармонично вливается в другие.

Если беспроводные сети не используются, то политика безопасности должна включать в себя описание защитных механизмов, направленных на снижение рисков, связанных с несанкционированным использованием радиосетей. В основном здесь перечисляются те технологии, самовольное использование которых недопустимо, и описываются механизмы защиты, направленные на выполнение требований. Например, для снижения вероятности нарушения политики могут быть использованы механизмы защиты, приведенные в таблице 1 [1]. Здесь и далее положения политики безопасности приведены совместно с возможными требованиями безопасности (функциональная политика).

Таблица 1 – Основные положения политики безопасности беспроводных сетей

Положения политики	Требования к безопасности
Обучение пользователей и администраторов ISO/IEC 27001 A.8.2.2	Пользователи должны знать и понимать изложенные в политике ограничения, а администраторы должны иметь необходимую квалификацию для предотвращения и обнаружения нарушений политики
Контроль подключений к сети ISO/IEC 27001 A.11.4.3	Уровень риска, связанного с подключением несанкционированной точки доступа или клиента беспроводной сети, можно снизить путем отключения неиспользуемых портов коммутаторов, фильтрации по MAC – адресам (port-security), аутентификации 802.1 X, систем обнаружения атак и сканеров безопасности, контролирующих появление новых сетевых объектов
Физическая безопасность ISO/IEC 27001 A.9.1	Контроль приносимых на территорию устройств позволяет ограничить вероятность подключения к сети беспроводных устройств. Ограничение доступа пользователей и посетителей к сетевым портам и слотам расширения компьютера снижает вероятность подключения беспроводного устройства

Минимизация привилегий пользователя ISO/IEC 27001 A.11.2.2	Если пользователь работает на компьютере с минимально необходимыми правами, то снижается вероятность самовольного изменения настроек беспроводных интерфейсов
Контроль политики безопасности ISO/IEC 27001 6.A.6.1.8	Средства анализа защищенности, такие как сканеры уязвимостей, позволяют обнаруживать появление в сети новых устройств и определять их тип (функции определения версий операционных систем и сетевых приложений), а также отслеживать отклонения настроек клиентов от заданного профиля. Техническое задание на проведение работ по аудиту внешними консультантами должно учитывать требования политики в отношении беспроводных сетей
Инвентаризация ресурсов ISO/IEC 27001 A.7.1.1	Наличие актуального обновляемого списка сетевых ресурсов облегчает обнаружение новых сетевых объектов
Обнаружение атак ISO/IEC 27001 A.10.10.2	Применение систем обнаружения как традиционных, так и беспроводных атак дает возможность своевременно определять попытки несанкционированного доступа
Расследование инцидентов ISO/IEC 27001 A.13.2	Инциденты, связанные с беспроводными сетями, мало отличаются от других подобных ситуаций, однако процедуры их расследования должны быть определены

Для внедряющихся или использующихся беспроводных сетей, может потребоваться внесение дополнений в разделы политики [3], приведенные в таблице 2.

Таблица 2 – Положения политики безопасности беспроводных сетей

Положения политики	Требования к безопасности
Нормативно-правовое обеспечение ISO/IEC 27001 A.15.1.1	Использование беспроводных сетей может попадать под действие как российских, так и международных нормативных актов. Так, в России использование частотного диапазона 2,4 ГГц регулируется решением ГКРЧ от 6.11.2004 (04-03-04-003). Кроме того, поскольку в беспроводных сетях интенсивно используется шифрование, а применение криптографических средств защиты в ряде случаев попадает под довольно жесткие законодательные ограничения, необходимо проработать и этот вопрос
Внутренний и внешний аудит ISO/IEC 27001 6.A.6.1.8	При проведении работ по оценке защищенности должны учитываться требования политики в отношении беспроводных сетей. Более подробно возможный состав работ по оценке защищенности WLAN описан в последней главе данной книги
Разделение сетей ISO/IEC 27001 A.11.4.5	В связи со спецификой беспроводных сетей желательно выделять точки беспроводного доступа в отдельный сетевой сегмент с помощью межсетевого экрана, особенно когда речь касается гостевого доступа
Использование криптографических средств защиты ISO/IEC 27001 A.12.3	Должны быть определены используемые протоколы и алгоритмы шифрования трафика в беспроводной сети (WPA или 802.11i). При использовании технологии 802.1X определяются требования к протоколам ЭЦП и длине ключа подписи сертификатов, используемых для различных целей

Аутентификация ISO/IEC 27001 A. 11.4.2	Должны быть определены требования к хранению данных аутентификации, их смене, сложности, безопасности при передаче по сети, а также должны быть явно определены используемые методы EAP, методы защиты общего ключа сервера RADIUS
Контроль изменений в информационной системе ISO/IEC 27001 A.12.5.1	Должны учитываться используемые в информационных системах беспроводные технологии
Допустимость использования программного и аппаратного обеспечения ISO/IEC 27001 A.12.4.1	В этом разделе рассматриваются требования к точкам доступа, беспроводным коммутаторам и клиентам беспроводной сети
Обнаружение атак ISO/IEC 27001 A.10.10.2	Должны быть определены требования к системам обнаружения беспроводных атак, закреплена ответственность за анализ событий
Протоколирование и анализ событий безопасности ISO/IEC 27001 A.10.10.1	Данный раздел может быть расширен путем добавления в список контролируемых событий, специфичных для беспроводных сетей. Может включать в себя предыдущий раздел
Удаленный доступ к сети ISO/IEC 27001 A.11.7.2	В большинстве случаев пользователей беспроводной сети логично относить к пользователям систем удаленного доступа. Это обусловлено аналогичными угрозами и как следствие – контрмерами, характерными для данных компонентов ИС

Кроме того, в том или ином виде должны быть сформированы следующие документы [1]:

- инструкция для пользователей с учетом использования беспроводной сети;
- базовые настройки точек доступа, беспроводных коммутаторов, рабочих станций;
- процедуры контроля защищенности беспроводных сетей;
- профили систем обнаружения атак;
- процедуры по реагированию на инциденты в беспроводной сети.

Правильно построенная и соблюдаемая политика безопасности является надежным фундаментом защищенной беспроводной сети. Вследствие этого стоит уделять ей достаточное внимание, как на этапе внедрения сети, так и в ходе ее эксплуатации, отражая в нормативных документах изменения, происходящие в сети.

Список литературы:

1. Гордейчик С. В., Дубровин В. В. Безопасность беспроводных сетей. – М.: Горячая линия-Телеком, 2008. – 288 с: ил.
2. Краковский Ю.М. Информационная безопасность и защита информации: Учебное пособие. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2008. – 288 с.
3. Максим М. Безопасность беспроводных сетей / Мерит Максим, Дэвид Полино; Перевод с англ. Семенова А.В. – М.: Компания АйТи; ДМК пресс, 2004. – 288 с.:ил.

С.Ж. Мкоян
Научный руководитель: к.т.н., профессор В.С. Тоискин
г. Ставрополь

ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Желание сформировать в России единое открытое образовательное пространство, доступное для самых широких слоев населения, послужило движущей силой объединения наработок системы образования с новейшими информационными технологиями. На протяжении ряда последних лет в системе образования РФ проводятся работы по интеграции компьютерных телекоммуникационных сетей и научно-методического обеспечения учебного процесса и научных исследований, основанные на применении современных средств автоматизации. Инфокоммуникационные технологии могут стать реальной основой для создания и использования единого информационного образовательного пространства, способного решить проблему человека в быстро меняющемся мире, сформировать новый образ науки, преодолеть ставшей традиционной разобщенность естественных и гуманитарных наук, осуществить поиск новых взаимоотношений человеческой цивилизации и природы, создать основу новой инфраструктуры планеты – инфосферу, когда персональные компьютеры и информационные технологии выступают не просто как умножители интеллекта, а открывают новые измерения сознания, связывая их в единое целое, образуя упорядоченную систему новой культуры.

В образовательной практике могут найти применение все основные виды компьютерных телекоммуникаций:

- электронная почта;
- списки рассылки (List- серверы);
- электронные доски объявлений (BBS);
- телеконференции;
- Gopher- и WWW- серверы

Среди основных задач, решаемых с помощью инфокоммуникационных технологий, можно назвать:

- поддержку учебной работы учащихся (проведение учебных телекоммуникационных проектов, единое информационное пространство внутри учебного заведения и т.д.);
- обеспечение взаимодействия между педагогами, обмен педагогическим опытом и дидактическими материалами;
- обеспечение доступа всех участников учебно-воспитательного процесса к быстро растущим информационным фондам, хранящимся в централизованных информационных системах;
- информационное обеспечение решения задач управления.

Компьютерные сети открывают доступ к ранее недоступным информационным ресурсам:

- к образовательным, правительственным, общественным и коммерческим собраниям данных;
- к работающим в компьютерной сети специалистам в различных областях знаний и коллегам, живущим и работающим в существенно иной культурной среде;
- к электронным конференциям, где обсуждаются новейшие работы в области науки и техники, а также практически ведутся эти работы;
- к электронным архивам программного обеспечения.

Можно выделить следующие особенности коммуникации в условиях использования инфокоммуникационных технологий:

- общение многих со многими;
- общение, не ограниченное географическими расстояниями;
- общение, не ограниченное временными рамками;
- общение на основе текста, а не речи и т.д.

Наиболее перспективными формами телекоммуникационного обучения являются:

- занятия в режиме on-line;
- смешанный режим – компьютерные телекоммуникации и непосредственное общение преподаватель-студенты;
- дополнение к существующим учебным курсам и предметам.

Естественно, что большое значение для внедрения телекоммуникаций в образовательную сферу имеет материально-технический аспект, в частности, недостаточно насыщенный компьютерный парк учебных учреждений и индивидуальных пользователей; недостаточное развитие компьютерных телекоммуникационных сетей в России, их нестабильность и т.д. Однако все же главной проблемой развития телекоммуникационного обучения остается недостаточная проработка педагогической основы использования инфокоммуникаций в учебном процессе – методов и технологий обучения, отвечающих телекоммуникационной среде общения. Новая модель обучения должна основываться на том, что:

- в центре технологии обучения – студент;
- в основе учебной деятельности – сотрудничество;
- студенты играют активную роль в обучении;
- суть технологии – развитие способности к самообучению [1].

Инфокоммуникационные технологии обладают рядом дидактических свойств, под которыми в общем случае понимаются основные характеристики средства обучения, отличающие его от других и существенные для дидактики с точки зрения теории и практики. Так среди дидактических свойств компьютерных телекоммуникаций можно выделить:

- оперативную передачу на любые расстояния информации любого объема, любого вида (визуальной и звуковой, статичной и динамичной, текстовой и графической);

- хранение необходимой информации в памяти компьютера нужное количество времени, возможность ее редактирования, обработки, распечатки и т.д.;

- интерактивность мультимедийной информации и оперативной обратной связи;

- доступ к различным источникам информации, в том числе удаленным и распределенным базам данных, многочисленным конференциям по всему миру через систему Internet;

- возможность организации электронных конференций, в том числе в режиме реального времени, компьютерных аудиоконференций и видеоконференций;

- диалог с любым партнером;

- запрос информации по любому интересующему вопросу через электронные конференции;

- возможность перенести полученные материалы на свою дискету, распечатать их и работать с ними так, как это наиболее удобно.

Перечисленные дидактические свойства инфокоммуникационных технологий реализуются в дидактических функциях этого средства обучения – в той роли, которую играют компьютерные сети в учебно-воспитательном процессе для достижения определенных дидактических целей.

Огромную роль в формировании единого информационного пространства играют глобальные информационные сети, такие как Интернет.

В настоящее время в научной прессе и средствах массовой информации все чаще используется термин «образовательное Интернет-пространство».

Основные условия формирования образовательного Интернет – пространства определяются свободным доступом всех вовлеченных в инфраструктуру специалистов к ресурсам и механизмам инфраструктуры, беспрепятственной коммуникацией в Интернет – сообществе. Образовательное Интернет-пространство (как и образование в целом) должно быть «открытым» в смысле свободного соприкосновения с многочисленными контекстами современного общества. В нем должны действовать механизмы саморазвития, реализующие внутреннюю логику существования системы.

Перечислим несколько направлений внедрения Интернета в сферу высшего профессионального образования, существенных для модели образовательного Интернет-пространства:

- административный аспект, затрагивающий три основных вида отношений: внутривузовские отношения, связи вуза и органами управления образованием, межвузовские отношения;

- учебно-методическая поддержка высших учебных заведений (организация консультаций, методических конференций и т.д.);

- горизонтальные связи в образовательном сообществе;
- использование Интернет-технологий в учебном процессе вуза;
- использование Интернет-технологий в научно-исследовательской деятельности вуза;
- Интернет в системе повышения квалификации.

Формирующееся в настоящее время образовательное Интернет-пространство, где интенсивно создаются новые ресурсы и сервисы, нуждается в информационной и технологической поддержке.

Информационная образовательная среда определяется в первую очередь ее информационными ресурсами – контентом, который формируется из ресурсов локальных сегментов.

Значительный вклад в информационные фонды образовательной среды должны внести библиотеки учреждений образования, науки, публичные библиотеки, CD ROM-центры и т.д.

Создание единого информационного образовательного пространства на основе инфокоммуникационных технологий, наполнение его сетевыми услугами и предоставление этих услуг непосредственно на рабочих местах управленцам, преподавателям и студентам окажет непосредственное влияние на их личную деятельность, посредством:

- эффективного личного контакта со специалистами региона, России и зарубежья;
- возможности коллективного обсуждения проблем (телеконференции, списки рассылки);
- свободного доступа к региональным, российским и зарубежным базам данных и знаний;
- предоставления распределенных автоматизированных средств обучения и повышения квалификации;
- удаленного доступа к вычислительным ресурсам и базам данных,
- удаленного доступа к уникальным программным продуктам, в том числе и к дорогостоящим лицензионным программным комплексам.

Таким образом, современные коммуникационные технологии могут обеспечить передачу знаний и доступ к разнообразной учебной информации намного эффективнее, чем традиционные средства обучения, они открывают безграничные возможности для организации и проведения учебного процесса, обучения через всю жизнь, создают необходимые условия для создания и функционирования единого информационного образовательного пространства.

Список литературы:

1. Прокофьева М.С. Использование информационно-образовательных ресурсов вуза для профессиональной подготовки специалистов: Диссертация кандидата педагогических наук. – Ставрополь. – 2003. – 165 с.

А.А. Предыбайло
Научный руководитель: к.п.н. Г.Ш. Бибарсова
г. Ставрополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Общеизвестно, за последние 10 лет произошло коренное изменение роли и места персональных компьютеров и информационных технологий в жизни общества. Из предмета профессиональной деятельности в области точных наук они превратились в инструмент, используемый во всех отраслях современного общества и даже в быту. Владение информационными технологиями ставится в современном мире в один ряд с такими качествами, как умение читать и писать. Человек, умело, эффективно владеющий технологиями и информацией, имеет другой, новый стиль мышления, принципиально иначе подходит к оценке возникшей проблемы, к организации своей деятельности. Вопросу использования информационно-коммуникационных технологий на уроках в начальной школе всегда уделялось большое внимание. Ведь, без новых информационных технологий уже невозможно представить себе современную школу. Очевидно, что в ближайшие десятилетия роль персональных компьютеров будет возрастать, и в соответствии с этим будут возрастать требования к компьютерной грамотности учащихся начальной школы. [1]

Всё чаще появляются неограниченные возможности для индивидуализации и дифференциации учебного процесса, переориентирование его на развитие мышления, воображения как основных процессов, необходимых для успешного обучения. И, наконец, обеспечивается эффективная организация познавательной деятельности учащихся. Объединение в компьютере текстовой, графической, аудио-видеоинформации, анимации резко повышает качество преподносимой школьникам учебной информации и успешность их обучения.

Можно утверждать, что грамотное использование возможностей современных информационных технологий в начальной школе способствует:

- активизации познавательной деятельности, повышению качественной успеваемости школьников;
- достижению целей обучения с помощью современных электронных учебных материалов, предназначенных для использования на уроках в начальной школе;
- развитию навыков самообразования и самоконтроля у младших школьников; повышению уровня комфортности обучения;

- снижению дидактических затруднений у учащихся;
- повышению активности и инициативности младших школьников на уроке; развитию информационного мышления школьников, формирование информационно- коммуникационной компетенции;
- приобретение навыков работы на компьютере учащимися начальной школы с соблюдением правил безопасности [2].

Однако при разработке компьютерной поддержки предмета необходимо определить:

1. какие темы стоит “поддерживать” компьютерными заданиями и для решения каких дидактических задач;
2. какие программные средства целесообразно использовать для создания и выполнения компьютерных заданий;
3. какие предварительные умения работы на компьютере должны быть сформированы у младших школьников;
4. какие уроки целесообразно делать компьютерными;
5. как организовать компьютерные занятия.

Таким образом, подведём итог. Уроки с использованием компьютера проводятся наряду с обычными занятиями, где возможно и целесообразно использование компьютеров для решения частных задач урока, чтобы ребенок глубже понял, прочувствовал тему урока, творчески проявил себя. Каждый компьютерный урок является, в принципе, интегрированным – на нем помимо задач предметных решаются задачи курса информатики [3].

Практика проведения уроков с использованием ИКТ способствует совершенствованию и активизации учебного процесса, созданию положительной мотивации у учащихся к выполнению умственных и практических действий (в результате чего происходит формирование тех или иных специфических умений); способствует развитию мелкой моторики руки, развитию сенсорного восприятия (всех анализаторов); развитию внимания и тактильной памяти, левополушарной и правополушарной симметрии, а так же развитию духовности человека, стимулирует познавательную активность.

Список литературы:

1. Стрезикозин В.П. Актуальные проблемы начального обучения. М.: Просвещение, 1983.
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений- М.: Академия, 2002.- 256 с.

О.В. Токарева
Научный руководитель: к.п.н. В.С. Гиринович
г. Ставрополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ

Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках математики становится обычным явлением и позволяет расширить информационное поле урока, стимулирует интерес и пытливость ребенка. Сегодня наблюдается тенденция к сближению, интеграции информатики с традиционными школьными предметами, в частности, с математикой. Информационные технологии играют большую роль в формировании математического мышления школьников, при этом качество обучения учащихся заметно возрастает. Это связано с тем, что благодаря использованию мультимедийных технологий в обучении:

- Увеличивается активность учащихся на уроке.
- Обучение становится более наглядным, что способствует развитию пространственного воображения и логического мышления.
- Появляется возможность оперативного тестирования учащихся, а это, прежде всего оперативная обратная связь, которая позволяет развивать критическое мышление и скорректировать учителю и ученику дальнейшую деятельность.
- Учащиеся могут участвовать в разработке элементов урока, создавая свои презентации к уроку, тем самым, развивая творческое мышление. В этом случае ученик уже становится соавтором урока, не «объектом», а «субъектом» образовательного процесса.
- Позволяет экономить время и дает возможность решения большего числа задач.

Обычно изучение курса геометрии в 7 классе всегда вызывает у учащихся определённые трудности: непонимание необходимости доказательств, отсутствие геометрической зоркости, интуиции, геометрического воображения, неумение выстраивать чёткие логические рассуждения, а в старших классах ещё добавляется проблема пространственного мышления. На сегодняшний день это одна из самых актуальных проблем современного математического образования. Академик А.Д.Александров говорил о том, что задача преподавания геометрии – развивать у учащихся три качества: пространственное воображение, практическое понимание и логическое мышление, причём пространственное мышление ставил на первое место. Психологи утверждают, что именно в 5 – 6 классе следует уделить этому вопросу особое внимание на уроках математики, так как это самый благоприятный период для достижения поставленной цели [1].

Увеличение умственной нагрузки на уроках математики заставляет задуматься над тем, как поддержать у учащихся интерес к изучаемому предмету, их активности на протяжении всего урока. Использование компьютера

на уроке позволяет учителю создать информационную обстановку, стимулирующую интерес и пытливость учащихся. Компьютер можно использовать в различных режимах обучения, а самое главное – в режиме графической иллюстрации изучаемого материала, так как возможности компьютера при иллюстрировании намного превосходят возможности любого бумажного учебника, рисунков на школьной доске. Компьютер как чертежный прибор имеет ряд преимуществ по сравнению с циркулем и линейкой. Так для изображения тел вращения требуется построить изображение окружности являющееся эллипсом. Однако циркулем и линейкой можно построить приближенное изображение эллипса, не всегда отличающегося хорошим качеством. С помощью компьютера можно создать большое количество разнообразных моделей геометрических фигур, что затруднено в случае с материальными моделями, как в техническом, так и в материальном плане.

Необходимость включения информационных технологий в процесс обучения геометрии обусловлена несколькими причинами:

- одна из них состоит в том, что применение информационных технологий во всех сферах человеческой жизнедеятельности на сегодняшний день стало необходимым условием успешного функционирования в современном информационном обществе и, значит, должно касаться и школьного образования;

- вторая обусловлена предметным содержанием: на уроках геометрии учащиеся много работают с графическим изображением пространственных геометрических фигур, которые не всегда наглядно отражают их свойства, поэтому особый интерес представляют графические редакторы, позволяющие создавать и изменять компьютерные модели геометрических объектов.

Отсюда можно сделать вывод о том, что возможности информационных технологий в проведении компьютерного эксперимента с целью самостоятельного получения нового знания о геометрическом объекте на основе изучения компьютерной модели, делает эти технологии в процессе обучения одним из инструментов познания. Рассмотрим некоторые преимущества компьютерных моделей пространственных геометрических фигур по сравнению с традиционными моделями (развертки, модели из дерева или металла, пластмасса), а также чертежами и рисунками, выполненными на доске или на бумаге учебника – это:

- возможность быстрого создания большого количества разнообразных компьютерных моделей геометрических фигур, что затруднено в случае с материальными моделями, как в техническом, так и материальном плане;

- неоднократное обращение к компьютерной модели с целью ее демонстрации, что вызывает трудности с традиционными моделями;

- моментальное копирование компьютерных моделей для индивидуальной работы в классе, что невозможно при работе с материальными моделями и затруднено с чертежами и рисунками;

- возможность динамического изменения количественных характеристик модели объекта, которая полностью исключена в случае с традиционными моделями [2].

Построение компьютерных моделей может быть реализовано в двухмерных и трехмерных графических редакторах. При изучении стереометрии используются, конечно, трехмерные графические редакторы, так как они позволяют создавать компьютерную модель пространственной геометрической фигуры, схожую с ее возможной материальной моделью. Это особенно важно для формирования адекватных пространственных образов изучаемых геометрических фигур. Учащиеся с интересом включаются в работу на основе моделирования и испытывают удовольствие от самостоятельного получения знаний по геометрии. Это не только положительно сказывается на мотивации обучения, но и вселяет уверенность в выполнении нового задания, обеспечивающую продуктивность учебно-познавательной деятельности. Используя компьютерную технику, учитель интенсифицирует процесс обучения, делая его более наглядным и динамичным. Эффективное использование компьютера на уроке, умелое сочетание своего педагогического мастерства и возможностей компьютерной техники позволяет учителю повышать качество знаний учащихся. Использование информационных технологий на уроке способствует повышению качества знаний, расширяет горизонты школьной математики. Кроме того, компьютер потенциально готовит учащихся к жизни в современных условиях, к анализу большого потока информации и принятию решений.

Список литературы:

1. Виноградова Л.В. Методика преподавания математики в средней школе: учеб. Пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005.
2. Кузнецов А.А. и др. Основы информатики. – М.: Дрофа, 2004.
3. Мордкович А.Г. Беседы с учителями математики: Учеб.-метод. Пособие. М.: ООО Изд. дом «ОНИКС 21 век», 2005.

Т.И. Хализова

Руководитель: к.п.н. Г.Ш. Бибарсова
г. Ставрополь

НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Специфика развития современного общества указывает на необходимость пересмотра, как содержания образования, так и возраста, с которого в обучении детей используются новые информационные технологии. Отечественный и зарубежный опыт свидетельствует о том, что этот возраст постоянно снижается.

Поскольку применение компьютерных форм обучения в системе дошкольного образования и воспитания сложно переплетается со всем образовательным процессом, важно так организовать педагогическую деятельность, чтобы НИТ не только обогатило её, но и органично вписались в существующую структуру средств дидактики.

При организации деятельности детей в условиях компьютерно-игрового комплекса детского сада я исходила из того, что компьютер рассматривается, в первую очередь, как обогащающий элемент развивающей предметной среды, а умелое использование нового средства обучения (при строгом соблюдении санитарно – гигиенических организационных норм и правил) может служить мощным фактором интеллектуального развития ребёнка.

Выдающийся французский педагог С. Френе считал богатую окружающую обстановку, важным условием эффективной подготовки ребенка к будущей самостоятельной жизни и деятельности, как в умственном, так и физическом плане. В смысле слова «богатый» он вкладывал то, насколько интересные и разнообразные возможности представляет эта среда для полноценного развития ребёнка. Окружающая ребенка обстановка должна побуждать к выполнению активных действий в соответствии с его жизненным ритмом, физических и психических возможностей. Для этого он считал «следует создавать среду...богатую и разнообразную, как сама жизнь».

Организация такой среды, должна базироваться на научных эргономических требованиях к ней, предметному миру и средствам, обеспечивающих жизнедеятельность детей в дошкольном учреждении. Требования к предметно – игровой среде разработаны С.Л. Новоселовой, О.А. Горбань, Л.Б. Переверзевым и др. специалистами в области возрастной психологии, эстетики, дизайна. Основу этих требований составляют: адекватность возраста; неоднородность; форма и цвет передают выразительность и позволяют приобрести определенные знания об объектах и событиях. Организуя деятельность детей в условиях компьютерно – игрового комплекса, я учитывала опыт работы отечественных и зарубежных учёных: Ю. Гарвица, С. Новоселовой, Е. Зварыгиной, Т. Йоки, а так же педагогическую направленность ДОУ.

В соответствии с принципом адекватности и неоднородности элементы предметно – деятельностной среды обновляются. Например, когда дети знакомятся с историей изобретения компьютера, в предкомпьютерном зале, помимо зон, предназначенных для проведения зрительной гимнастики, дидактических игр, активных движений, появляется «уголок музея вычислительной техники» – новые книги, альбомы с иллюстрациями, принадлежности для выполнения вычислений.

Рассмотрение темы «Книга, пластинка, фото, рисунок, дискета» сопровождается появлением новых предметов – разных типов дисков, магнитных лент, пластинок, что позволяет детям познакомиться с разными способами хранения сведений, увидеть их достоинства и недостатки.

Знакомство дошкольников с новой областью человеческих знаний, связанных с использованием компьютера, предполагает овладение компьютером как новым средством реализации своей деятельности. Компьютерные игровые и обучающие программы, с которыми знакомятся дети в условиях компьютерно – игрового комплекса, носят, прежде всего, развивающий характер, близки интересам ребенка, позволяет реализовать его стремление к экспериментированию и творчеству. Таким образом, НИТ в деятельности ребёнка становится одним из звеньев дидактической системы дошкольного учреждения [1].

Применение в работе НИТ с детьми ДОО предполагает достижение следующих целей:

Формирование у ребёнка интеллектуальной, мотивационной и операционной готовности, необходимой не только для успешной деятельности в школе, но и для подготовки к последующей жизни в информационном обществе.

Использование компьютера как нового средства обучения должно приобщить ребёнка к новым формам деятельности, заложить основы информационной культуры.

Литература:

1. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений – М.: Академия, 2002.

Е.В. Чернышева

Научный руководитель: к.т.н. М.Р. Бибарсов

г. Ставрополь

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ПРОВЕДЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

Тестирование учебных достижений является важной составной частью учебного процесса. Управление учебным процессом, как известно, является одним из определяющих факторов повышения его эффективности. Информационные и телекоммуникационные технологии оказывают сильное воздействие, как на организационные формы, так и на обработку результатов тестирования. *Тестирование* является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества. В этом смысле ни одна из известных форм контроля знаний учащихся с тестированием сравниться не может. Но и абсолютизировать возможности тестовой формы нет никаких оснований.

Применение диагностических тестов в зарубежных школах имеет давнюю историю. Признанный авторитет в области педагогического тести-

рования Э. Торндайк (1874-1949) выделяет три этапа внедрения тестирования в практику американской школы:

1. Период поисков (1900-1915 гг.). На этом этапе происходило осознание и первоначальное внедрение тестов памяти, внимания, восприятия и других, предложенных французским психологом А. Бинэ. Разрабатываются и проверяются тесты интеллекта, позволяющие определять коэффициент умственного развития.

2. Последующие 15 лет – годы “бума” в развитии школьного тестирования, когда было разработано и внедрено множество тестов. Это привело к окончательному осмыслению роли и места тестирования, возможностей и ограничений.

3. С 1931 г. начинается современный этап развития школьного тестирования. Поиски специалистов направляются на повышение объективности тестов, создание непрерывной (сквозной) системы школьной тестовой диагностики, подчиненной единой идее и общим принципам, созданию новых более совершенных средств предъявления и обработки тестов, накопления и эффективного использования диагностической информации. Напомним в связи с этим, что педология, развившаяся в России в начале века, безоговорочно приняла тестовую основу объективного школьного контроля.

В последнее десятилетие интенсивно развиваются новые компьютерные технологии, позволяющие автоматизировать процесс текущего и итогового контроля на основе использования программно-инструментальных средств. Нередко контролирующие программы совмещают с обучающими программами, при этом используют диалог учителя с учащимся для проверки или коррекции учебной деятельности с помощью дополнительной информации, восполняющей обнаруженные пробелы в знаниях учащихся. Современные инструментальные системы контроля и оценки знаний имеют, как правило, дружественный интерфейс, поддерживают различные формы заданий и позволяют реализовывать сценарии проведения контроля, используют работу с текстом, неподвижными и анимированными изображениями, звуком, видео и т.д. [1].

Отдавая предпочтение тем или иным инновациям, нужно всегда стремиться к многогранной оценке качества результатов обучения и пониманию целесообразности использования новшеств в учебном процессе. Например, информация, полученная о подготовленности учащегося с помощью средств автоматизированного контроля, должна обязательно подкрепляться дополнительными данными об особенностях его памяти, воображения, мышления и речи. Следует принимать во внимание уровень подготовленности ученика к работе на компьютере, его коммуникативные способности (умение вести диалог, дискуссию, вербально выражать свои взгляды и мысли, общаться и сотрудничать со своими сверстниками и учителями и т.д.).

Проблема педагогических измерений предполагает решение трех взаимосвязанных задач: для чего, что и чем измерять. Ответ на первый воп-

рос непосредственно связан с постановкой целей измерений. Если цель – оценка достижений обучаемых, то главное внимание уделяется проверке и выявлению объема освоенных знаний или умений. Установленный объем трактуется как уровень подготовки по предмету. При диагностике центр внимания смещается на задачи управления процессом усвоения знаний путем организации систематического контроля за уровнем овладения материалом, за наметившимися пробелами в подготовке обучаемых. Следовательно, основной целью диагностического контроля является оказание формирующего влияния на текущий процесс обучения за счет установления обратной связи от обучаемого к педагогу.

Ответ на второй вопрос сопряжен с решением проблем, обусловленных спецификой измерений в педагогике. При оценке достижений обучаемых в качестве предмета измерения обычно выделяют уровень и качество подготовки. Под уровнем подготовки понимают совокупность знаний, умений, навыков и представлений, освоенных обучаемым.

Ответ на третий вопрос связан с конструированием и использованием средств измерений. В настоящее время ни педагогическая наука, ни практика не обладают пока в полной мере методами создания средств измерения и самими средствами. Разработка объективных методов измерения представляет существенные трудности, связанные с созданием стандартных процедур, введением метрики для количественного выражения характеристик подготовки обучаемых, с соотносением возможностей различных средств измерения с видами контроля.

Литература:

1. Звонников В. И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.

К.В. Чувашова

Научный руководитель: к.э.н. М.А. Бровкина

г. Ставрополь

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Современное образовательное учреждение последовательно и необратимо идет по пути преобразований. Решение стоящих перед обновляющимся образовательным учреждением задач, эффективность реализации необходимых педагогических нововведений во многом обеспечивается методической работой. Новое содержание образования потребовало и совершенствования работы методической службы. Основными направлениями деятельности методической службы являются: изучение состояния образовательного процесса, выявление затруднений и оказа-

ние адресной методической помощи; проведение систематической работы по ознакомлению педагогов с новыми программами, учебниками, учебно-методическими комплексами, современными концепциями обучения и воспитания обучающихся; повышение квалификации педагогов, организация методической работы в межкурсовый период. Методическая работа рассматривается как важный фактор управления учебно-воспитательным процессом. Она существенно влияет на качество и эффективность обучения и воспитания, на конечные результаты работы образовательного учреждения [2].

Современный этап развития образования отличается особой нестабильностью – появляются новые требования к качеству образования и к педагогическим технологиям, внедряются новые программы и учебники. При этом внедрение информационных технологий, как и любой инновационный процесс в системе образования, с неизбежностью вносит при своей реализации изменения в социально-педагогическую среду, в которой он осуществляется.

Понятие инновации с позиций системного подхода означает “актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств». То есть в самом понятии инновации заложен смысл внедрения инноваций не только “сверху-вниз”, но и “снизу вверх”, однако, первая ситуация, то есть когда инициатором инновации является администрация, является более распространенной и более стрессогенной для учителя.

Образование и инновации... С одной стороны, сфера человеческой жизнедеятельности, которая все более влияет на определение будущего, с другой – специфический способ развития, наиболее полно воплощающий возможности движения к этому будущему. Симбиоз двух начал создает уникальный социальный механизм развития самого ресурса развития. Речь идет об инновации в образовании как о средстве или способе развития образования. И если где-то можно получить дополнительное ускорение в социальном движении, то наверное это здесь, где сосредотачивается мощный потенциал соединения интеллектуального содержания и соответствующей организационной формы как целостного процесса [4].

Поэтому при проектировании комплексных инноваций в образовании необходимо обеспечить единство технологических инноваций (новых образовательных технологий), экономических инноваций (новых экономических механизмов), педагогических инноваций (новых методов и приемов преподавания и обучения), организационных инноваций (новых организационных структур и институциональных форм).

Происходящие социально-экономические преобразования, усиление гуманизации образования, изменение объема, состава учебных дисциплин и характер отношений педагогов к воспитательно-образовательному процессу обусловили необходимость коренного обновления системы образования.

В современных социально-экономических, общественно-политических условиях образовательные учреждения по – разному реагируют на социально-экономические изменения. Одни из них не прогнозируют изменения, ориентируются на существующие требования и условия и меняются только тогда, когда не меняться просто нельзя. Другие стараются опережать события, осуществляя инновационную деятельность [3].

В историческом плане новизна всегда относительна. Она может возникнуть раньше своего времени, затем может стать нормой или устареть. Педагогическая наука в процессе развития образовательного учреждения выделяет:

- абсолютную новизну (отсутствие в данной сфере аналогов и прототипов)
- относительную новизну (внесение некоторых изменений в имеющуюся практику)
- псевдоновизну (видимость новизны).

Источниками зарождения инновационных процессов в практике являются:

- интуиция творческого руководителя, педагога;
- опыт, рожденный в учебном заведении;
- педагогический опыт, рожденный в других учебных заведениях;
- директивы и нормативные документы;
- мнение потребителя образовательных услуг;
- потребности страны в изменении ситуации в образовании.

Выстраивая инновационную работу в учебном заведении нельзя не считаться с основными направлениями развития современного образования. Эти изменения касаются организации образовательного процесса.

- изменения в технологиях обучения и воспитания.
- изменение в управлении образовательными учреждениями.

В организации образовательного процесса появились существенные изменения, а именно включение в управление процессом обучения и воспитания педагогического мониторинга – как непрерывного научно-обоснованного наблюдения за состоянием и развитием образовательного процесса. Такая оценка состояния педагогического процесса отслеживает его ход, результат управления им и определяет перспективы развития.

В настоящее время новшества, волимые в образовательные учреждения, в основном направлены на изменение отдельных компонентов педагогического процесса: – содержание учебных дисциплин

- форм и методов обучения
- средств, применяемых в организации учебной работы, что не выходит за рамки привычных технологий [1].

Так называемые «Перспективные технологии» в равной мере захватывают внутренний резервы обучающегося (мышление, интеллектуальные умения и др). Обучающего (способы взаимодействия с студентами, стиль работы, и поведение педагога). Такие технологии называются личностно-ориентированными, развивающими.

Личностный подход рассматривает студента как субъект учебно-воспитательного процесса, равноправный с педагогом в организации взаимодействия и сотрудничества с ним на принципах сотворчества, взаимодействия, взаимопомощи.

Чтобы избежать абсолютизации личностного подхода, который может повлечь за собой формирование эгоцентризма, высокомерия и самолюбования личности, необходимо сочетать его с деятельностью, организованной на коллективных началах, основах самоуправления, самостоятельности. Сейчас исследователи больше говорят о личностно-деятельном подходе к обучению.

Инновации можно условно рассматривать в рамках традиционного обучения (лекции-семинары, лекции-интервью, проблемный диалог, функциональное проектирование), а также современного организационного обучения (разбор ситуации, учебных задач, документов, деловая игра) [5].

Представлены некоторые аспекты содержания инновации и путей их реализации, имеют важное значение для роста педагогического мастерства, повышения педагогической культуры преподавателя, а следовательно для повышения их профессиональной квалификации.

Огромный поток публикаций на тему внедрения ИКТ в процесс обучения очертил круг наиболее важных вопросов «что такое информационные технологии», «как применять информационные технологии в образовательном процессе», «зачем учителю компьютер и Интернет». Проблематика дискуссий свидетельствует, что информационные технологии – это прогресс, за ними будущее. Но учитель со стажем и сложившимся педагогическим мировоззрением резонно заметит: «мы обходились без информационных технологий и результаты нашей деятельности тому лучшее свидетельство» [5]...

Список литературы:

1. Абанкина И.В., Абанкина Т.В., Белов Н.В., Осовецкая Н.Я., Рудник Б.Л. Бюджетное финансирование образования: Информационный бюллетень. М.: ГУ-ВШЭ, 2005.
2. Абанкина И.В., Абанкина Т.В., Вавилов А.И., Осовецкая Н.Я. Экономика школы: модели финансирования, автономия, развитие сети. – М.: Сентябрь, 2008.
3. Государственные учреждения. Деятельность, приносящая доход в условиях нового бюджетного законодательства. – М.: ЗАО «МЦФЭР», 2008.
4. Завгородняя А.В. и др. Экономика и финансы образования. – М.: НФПК, 2005.
5. Твисс Б. Управление научно-техническими нововведениями / Сокр. пер. с англ. А.Г. Медведева. – М.: Экономика. 2004.

К.А. Щетинина, И.В. Хитрич
Научный руководитель: к.техн.н., профессор В.В. Красильников
г. Ставрополь

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТРУКТУРНЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ INTRANET-ПОРТАЛА

Информационное пространство педагогического вуза есть система, включающая активный объект управления, управляющую систему, имеющиеся ресурсы и окружающую среду. При этом система является активной и рефлексивной, так как имеет собственную адаптивную модель и систему целеполагания и принятия решений.

Системообразующим элементом этого пространства должен стать Intranet-портал. Следовательно, для реализации функций портала необходимо использовать функционально-структурный подход, так как именно такой подход позволяет реализовать собственно адаптивную модель построения портала [1].

Субъект информационного взаимодействия портала, а именно пользователь, будет описываться целевыми адаптивными функциями, позволяющими определить степень достижения цели и возможные нежелательные состояния.

Тогда главной целью создания портала является создание адаптивной системы поддержки функций информационного взаимодействия для достижения заданной цели при минимизации нежелательных последствий с учетом влияния внешних факторов.

Поддержка функций информационного взаимодействия в портале в общем случае должна включать две подсистемы: информационную и подсистему поддержки коммуникативного общения.

Для облегчения формирования структуры портала на первом этапе предпочтение следует отдать системно-функциональному аспекту исследования с учетом формальных методов и неформализованного знания.

При данном подходе появляется возможность оценки функциональности проектируемой среды, то есть оценки степени достижения поставленной цели. Тогда в качестве критерия качества целесообразно использовать функциональность системы при заданной логической сложности и возможности практической реализации.

Для оценки функциональности предлагается использовать экспериментальные методы.

Функции портала могут быть определены исходя из цели создания информационного пространства вуза, точки зрения на это пространство (внешняя цель), имеющихся ресурсов для построения пространства и способов управления им.

В соответствии с [1] целью построения информационного пространства является «обеспечение непрерывности и целостности профессио-

нально-личностного образования будущего учителя как современного специалиста «интегрального профиля».

Точка зрения при создании портала, основанная на исследованиях ведущих ученых и концепциях в сфере образования может быть сформулирована следующим образом: обеспечить профессиональные умения и готовность будущего учителя учить и воспитывать, добиваясь формирования соответствующих качеств в рамках обучения в вузе. При этом будущий учитель должен обладать широкой учебно-воспитательной эрудицией, профессиональной рефлексией, умением принимать оптимальные решения в нестандартных ситуациях и при ограниченной информации, владеть современными знаниями и уметь их практически реализовывать.

Все ресурсы, необходимые для достижения цели можно разделить на внутренние и внешние.

К внутренним ресурсам относятся: учебно-методические, кадровые, финансовые, научно-исследовательские, материально-технические, психологические. К внешним ресурсам будем относить: законодательная база высшего профессионального образования, источники финансирования, сложившийся рынок труда в России и в регионе, профиль вуза, научные исследования в регионе.

Так как цель будет реализовываться на основе информационного взаимодействия, определим основные виды педагогических взаимодействий, реализующих антропологический подход:

Субъект-объектные взаимодействия (учебно-дисциплинарная модель), субъект-субъектное взаимодействие (личностно-ориентированная модель), объект-субъектные взаимодействия (свободное, спонтанное взаимодействие).

При анализе функциональной структуры будем исходить из основных положений, изложенных в [1], которые позволяют определить компоненты этой структуры. К ним относятся:

- информационные ресурсы педагогического комплекса;
- организационная структура;
- средства информационного взаимодействия.

При этом средства информационного воздействия целесообразно разделить на две группы:

- внутренние, в масштабах педагогического комплекса;
- внешние, в масштабах межвузовского и глобального масштаба.

При раскрытии функциональной структуры будем учитывать и следующие дидактические возможности информационного пространства:

- хранение, обработка передаваемой и получаемой информации;
- доступ к практически неограниченному количеству источников информации;
- доступ к в внешним методическим и дидактическим материалам, широко реализуемых в социальных сетях;
- коллективное, индивидуальное и конфиденциальное общение;

- диалоговое общение в реальном масштабе времени и с задержкой;
- интерактивное взаимодействие с информацией.

С учетом изложенного можно провести декомпозицию функциональной структуры информационного пространства с целью конкретизации принципов, требований и этапов построения портала.

Важным фактом при построении информационного портала является то, что информационная среда определяется с одной стороны, как программно-технический комплекс, а с другой стороны, как педагогическая система. Следовательно, при разработке портала должны решаться не только информационно-программно-технические, но и психолого-педагогические проблемы. При этом основными целями создания портала являются [1]:

- формирование профессиональных знаний, умений и навыков;
- формирование информационной культуры будущих специалистов;
- реализация творческого потенциала и развитие личности;
- формирование современного научного и профессионального мировоззрения;
- формирование профессионального самосознания.

При создании информационного пространства также необходимо учитывать, что одной из функций образовательного процесса является обмен услугами. В этом случае субъект информационного пространства должен иметь право выбора коммуникационного общения, то есть в структуре пространства должна быть предусмотрена многовариантность, позволяющая создавать индивидуальные минипространства «студент-преподаватель», создание индивидуальных модулей обучения. Но при этом повышается ответственность студента за выбор образовательной траектории и получения требуемого результата. Формально многообразие пространства может быть реализовано способом индивидуального обучения. Именно включение индивидуального обучения как элемента портала позволяет изменить структуру пространства в соответствии с целями обучения конкретного субъекта и реагировать на изменение спроса на рынке труда. То есть каждый субъект образовательного процесса должен иметь возможность формирования индивидуального пространства на основе общей структуры. Степень включенности субъекта в образовательный процесс определяется рядом факторов: видом взаимодействия с преподавателем. Существующие порталы отделяют студента от остальных участников образовательного процесса и, по сути, исключают его из образовательного пространства, так как его интересы оказываются за пределами интересов администрации. Задача создания пространства состоит в определении целей всех участников образовательного процесса и включение их в структуру пространства.

С учетом изложенного при проектировании портала необходимо учитывать, что оно должно выполнять следующие функции:

- формирование отношений в пространствах жизнедеятельности, опыта и времени;

- поддержка процесса принятия решений в соответствии с интересами субъекта, его потребностями, склонностями
- формирование (или корректировке) тезауруса субъекта
- актуализация имеющихся ассоциаций
- формирование групп по профессиональным, возрастным, личностным интересам
- учет индивидуальных особенностей субъекта
- формирование нравственных и этических ценностей.

Литература:

1. Тоискин В.С., Красильников В.В. Антропологический аспект проектирования информационного пространства единого педагогического комплекса: монография. – Ставрополь, Изд-во СГПИ, 2008.

РАЗДЕЛ 8. ИСКУССТВО И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

О.В. Антонова

Научный руководитель: к.филос.н. А.А. Чуприна

г. Ставрополь

КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО КАК ИНДИКАТОРЫ ДУХОВНО- НАВРСТВЕННОГО СОСТОЯНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Кризис, переживаемый современным обществом, привёл к негативным проявлениям в сфере общественного сознания и культуры. В условиях трансформации Российского общества наблюдается «мутный вал бездуховной, низкопробной продукции, в основе своей порывающей с великими ценностями не только национальной, но и мировой культуры» [1, с. 415]. Всё это порождает либо «шовинистические настроения, либо полусознательное подражание эрзаобразцам западной культуры, сопровождающееся, нередко, глубоким непониманием специфики российской истории» [2, с. 416]. А это, в свою очередь, соответствующим образом действует на сознание молодёжи, формирование её ценностных установок и личностного мировоззрения, отражающих не только духовно-нравственное состояние личности, но и общий уровень её культуры и образования. В данной ситуации требуется более тщательный анализ происходящих процессов, осмысление роли и значения культуры, искусства как важных факторов духовно-нравственного воспитания современной личности с целью обеспечения условий благополучного развития общества.

Культура всегда выступала тем фактором, который способен оказывать решающее влияние на формирование мировоззрения человека, его ценностных ориентаций, смыслов, обеспечивая в целом, духовно-нравственное воспитание личности. Процессы взаимодействия человека и культуры в современном обществе следует рассматривать в неразрывной связи и взаимообусловленности, поскольку культура является одной из форм общественного сознания, через которую транслируются ценности, нормы, идеалы, доминирующие в обществе на каждом конкретном этапе его исторического развития.

Как известно, преемственность культуры является закономерностью исторического развития. Она реализуется в динамичной и последовательной смене поколений. Каждое поколение имеет свои особенности: ценности, идеалы, духовный облик, жизненный опыт и отношение к событиям эпохи, творческие достижения и сохранение традиций. Оно ус-

ваивает достигнутый уровень и на этой основе становится инициатором преобразований, способствующих продвижению вперед.

Эти две стороны взаимосвязи поколений – «освоение культурного наследия и новаторство, – образуют основу исторического развития культуры. Процесс этого развития является всеобщим законом, определяющим единство человечества» [3, с. 417].

Однако, в условиях жизни современного общества действие этого закона «проявляется в многочисленных вариациях, сопровождающимися драмами и конфликтами» [4, с. 100]. Ведущую роль в постиндустриальном обществе приобретают сфера услуг, производство, распределение и потребление информации.

Следует заметить, что художественная культура представляет собой сложный многоступенчатый процесс, который не сводится лишь к совокупности произведений искусства, существующих объективно и автономно, как некая данность. Художественная культура вовлекает в творческую деятельность гораздо большее число людей, чем тот круг, который объединяет авторов произведений искусства. Она способна воздействовать на образ мыслей и чувства человека, на психологию, образ жизни, формируя художественное сознание разных слоёв общества. Как считает Л.М. Михайлова, художественная культура каждой эпохи – это не только творческая деятельность живущих поколений, но и унаследованные ими способы и формы как художественной, так и практической жизнедеятельности, выработанные предшествующими поколениями.

Многих людей беспокоят сегодня современные «разрушительные мотивы» в «молодёжной музыке». По мнению учёных, это формирует «поколенческую идеологию с девиантными тенденциями» [5, с. 37-38].

В начале 1970-х годов американский культуролог О. Тоффлер писал, что «современное общество переживает эпоху взрывообразного роста субкультур, дробления общества на мини-культуры». [6, с. 140]. Приходится признать как факт, что данная тенденция сохраняется и сегодня, более того, она, даже усиливается. По мнению современных учёных, рост числа неформальных молодёжных объединений, дегуманизация искусства, приводящая к «фрагментации личности», увеличение количества субкультур и достаточно быстрое и активное их распространение в сложившихся современных условиях нашего общества представляют сегодня угрозу сохранению национальной культуры. [7].

Под культурой понимают «убеждения, ценности и выразительные средства, которые являются общими для определённой группы людей и служат для упорядочения опыта и регулирования поведения членов этой группы». [8, с. 367]. Эти убеждения достаточно сильны и способны решающим образом определять и обуславливать жизнь и нравы человека и общества, формировать долговременные ценностные ориентации. Очень примечательны в этом отношении слова К. Маркса о том, что «убеждения – это узы, вырваться из которых нельзя, не разорвав

своего сердца». И формируются эти убеждения средствами культуры и искусства через все их формы, виды и жанры. Воспроизводство и передача культуры последующим поколениям лежат в основе процесса социализации, который понимается как усвоение ценностей, верований, норм, правил и идеалов, выработанных на предшествующих этапах развития человечества. Поэтому, очень важно сегодня переосмыслить те ценности, которые передаются через культуру и к которым приобщается человек в процессе своей жизнедеятельности.

Система норм и ценностей, отличающих одну группу от большинства общества, называется субкультурой. Она формируется под влиянием таких факторов, как возраст, этническое происхождение, религия, социальная группа или место жительства. Сегодня наблюдается тенденция к дегуманизации и деморализации в содержании искусства, что проявляется, прежде всего, в принижении, деформации и разрушении образа человека [9, с. 40]. Начался этот процесс с конца 1990-х годов XX века. Ситуация в российском массовом искусстве, особенно в экранных видах искусства, стала приобретать всё более негативный характер. По данным исследователей, среди 100 фильмов, наиболее популярных в России в конце XX – начале XXI века не было ни одного, отличающегося высокой художественно-эстетической ценностью. По данным исследователей лаборатории социальной психологии НИИКСИ А.Т. Никифорова и других, репертуар кинотеатров по частоте демонстрации фильмов более, чем на 90 % состоял из зарубежных фильмов, жанровый репертуар которых возглавляли боевик и эротика. Те фильмы, которые по каким-то соображениям не допускаются до широкого эфира, стали доступны по кабельному телевидению и видео. При этом культурное наследие СССР сильно потеряло в ценности, а творения нового периода носят, как правило, подражательный характер [10, с. 97]. Наиболее значимыми причинами снижения уровня культуры и нравственности современного общества исследователями выделяются следующие:

1. Молодёжь живет в социальном и культурном пространстве, и поэтому кризис общества и его основных институтов не мог не отразиться на содержании и направленности молодёжной субкультуры. Именно поэтому не бесспорна разработка специально молодёжных программ, за исключением социально-адаптационных или профориентационных.

2. Кризис института семьи и семейного воспитания, подавление индивидуальности и инициативности молодого человека, как со стороны родителей, так и со стороны всех представителей «взрослого» мира не может не привести с одной стороны – к социальному и культурному инфантилизму, а с другой – к прагматизму и социальной неадаптированности и к проявлениям противоправного или экстремистского характера.

3. Коммерциализация средств массовой информации, в какой-то мере и всей художественной культуры, формирует определённый «образ» субкультуры. Ведь именно просмотр телепередач наряду с общением – наи-

более распространённые виды досуговой самореализации подрастающего поколения. Во многих своих чертах молодёжная субкультура просто повторяет телевизионную субкультуру, которая «лепит под себя удобного зрителя». Молодёжная субкультура есть искажённое зеркало взрослого мира вещей, отношений и ценностей [11, с. 118-120].

Таким образом, современные особенности взаимодействия культуры и человека, взаимообусловленность культуры и нравственности личности социальными процессами, происходящими в обществе, уровнем развития культуры этого общества и его влияния на культуру подрастающего поколения, делают необходимым более детальное изучение данной проблемы, обозначение и дальнейшее осмысление сущности процессов, происходящих во всех сферах взаимодействия человека и общества.

В заключение хотелось бы сказать, что сегодня необходимо по-новому осмысливать процессы взаимодействия культуры и личности с учётом происходящих изменений. Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения во многом определяется тем, какие культурные ценности транслируются в обществе, как они влияют на формирование мировоззрения человека, его смыслов, ценностных ориентаций, элементарный уровень воспитанности. Необходимо больше внимания уделять приобщению подрастающего поколения к ценностям национальной культуры, формированию потребности изучать и понимать её особенности, воспитывать эстетический вкус и общую культуру личности.

Список литературы:

1. Щученко В.А. Отечество как мировоззренческая ценность // Материалы X Международной конференции «Ребенок в современном мире. Культура и детство». – СПб., 2003.
2. Там же.
3. Там же.
4. Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социологические исследования. – 2002. – № 1.
5. Салтанович И.П. Формирование оптимальной музыкальной среды – важнейший фактор духовного развития // Молодёжь в условиях социально-экономических реформ. Науч. ред. В.Т. Лисовский. – СПб., 2000.
6. Цит. по: Бойчаров А.М. От разбитого поколения к контркультуре. – М., Наука, 1997.
7. См. работы: Захаров А.В. Массовое общество и культура в России: социально-типологический анализ // Вопросы философии. – 2003. – № 9; Луков В.А. Особенности молодёжных субкультур в России // Социологические исследования. – 2002. – № 10; Розов Н.С. Национальная идея как императив разума: эскиз геоэкономической и социокультурной стратегии России для XXI века // Вопросы философии. – 2005. – № 10.
8. Философский энциклопедический словарь. – М., 1999.

9. Морозов В.В., Скрыблов А.П. Противоречивость социализации и воспитания молодежи в условиях реформ // Социально-политический журнал. – 2001. – № 1.

10. Лисовский В.Т. Молодёжь в условиях социально-экономических реформ. – СПб., 2004.

11. Морозов В.В., Скрыблов А.П. Противоречивость социализации и воспитания молодежи в условиях реформ // Социально-политический журнал. – 2001. – № 1.

С.Ю. Бережная

Научный руководитель: к.пед.н. М.А. Налбандьян

г. Ставрополь

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В культуре, как в совокупном исторически развивающемся социальном опыте, регулирующем деятельность, поведение и общение людей, важное место отводится искусству. Музыка, являясь формой духовного освоения действительности, через отражения многообразия жизненных явлений в звуковых образах выполняет особую задачу художественного познания мира, поэтому она занимает значительное место в системах общего и музыкально-профессионального образования, единой целью которых является воспитание разносторонней личности, обладающей не только разнообразными знаниями, умениями и навыками, но и богатым внутренним миром. Осуществление данной цели возможно только при условии воспитания устойчивых духовных потребностей личности, музыкальной культуры, важную роль, в формировании которой играет развитый эстетический вкус (2).

Определение значимости музыкального воспитания в развитии детей, формировании их музыкальной культуры, творческого отношения к жизни, искусству отражено в исследованиях Д.Б. Кабалевского, Б.М. Теплового, В.Н. Шацкой, М.Г. Рыцаревой, Т.В. Чельшевой и других. В педагогике музыкального образования проблемами, связанными с начальным этапом эстетического воспитания детей, занимались А.Ф. Любова, Л.В. Моисеева, Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко, О.А. Апраксина. Проблеме формирования музыкальной культуры в условиях профессиональной подготовки учителя музыки посвящены работы Т.А. Колышевой, Р.А. Тельчаровой, Н.В. Соколовой.

Особо актуальным нам представляется изучение музыкальной культуры детей младшего школьного возраста, так как с психолого-педагогических позиций этот период является наиболее сензитивным в формировании музыкального вкуса личности и ее культуры (Л.С. Выготс-

кий, А.Н. Леонтьев и другие). Однако проблема целенаправленного формирования музыкальной культуры и развития эстетического вкуса младших школьников в единстве классных и внеклассных форм работы изучены недостаточно полно.

Эстетический вкус – способность человека адекватно воспринимать и оценивать произведения искусства. Он формируется, прежде всего, под непосредственным воздействием искусства. Это зависит и от индивидуальных особенностей самого человека, его особенности воспринимать те художественные ценности, которые несет с собой искусство (2).

Хороший вкус развивается не только на классических образцах, но и на противопоставлении «хорошего – плохому». Поэтому нельзя просто приказами изгонять из школы развлекательную музыку, запрещать ее слушать. Необходимо, чтобы учитель слушал вместе с ребятами модные песни, разбирал их в споре, доказывал свое мнение.

Психологические особенности младших школьников, рост их познавательных сил, развитие самосознания и нравственных чувств, повышенный интерес к внутреннему миру человека, к его мыслям, переживаниям – свидетельствуют о растущем значении общения школьников с высокохудожественными музыкальными произведениями. Понимание музыкальных произведений будет способствовать формированию мировоззрения и нравственных идеалов, потребности в систематическом общении с музыкальным искусством, в развитии художественного вкуса.

Если исходить из того, что культура – это совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом, то музыкальная культура – это, с одной стороны, часть общей культуры, с другой – показатель уровня этой общей культуры.

Становление ребенка, школьника как творца, как художника невозможно без развития фундаментальных способностей – искусства слышать, искусства видеть, искусства чувствовать, искусства думать.

Музыкальное обучение и образование ценны не сами по себе, а как важнейший путь музыкального воспитания, то есть воспитания культурного человека с развитыми музыкальными способностями, высоким вкусом, любовью и интересом к музыке (1).

Музыкальная культура школьников формируется в процессе активной музыкальной деятельности. Так, в пении, во время слушания музыки, на занятиях ритмикой, в игре на детских музыкальных инструментах учащиеся знакомятся с произведениями, учатся их понимать, усваивают знания, приобретают навыки и умения, необходимые для их эмоционально-осознанного восприятия и выразительного исполнения. Поэтому разнообразнее и активнее осуществляется развитие их музыкальных и творческих способностей, формирование интересов, вкусов, потребностей.

Музыкально-эстетическая культура младшего школьника выступает как единство способностей, эстетического вкуса, музыкально-эстетических знаний, навыков, поведения, чувств, оценок.

Основой воспитания у школьников эстетического вкуса являются художественно ценные произведения и активная музыкальная деятельность, направленная на их освоение. Правильно организованное слушание музыки, разнообразные приемы активизации восприятия способствуют развитию интересов и вкусов учащихся, формированию их музыкальных способностей.

Любой вид музыкальной деятельности, каждый раздел урока музыки способствует формированию вкуса учащихся. Но необходимо постоянная, глубокая взаимосвязь всех элементов и видов деятельности на уроках; использование высокохудожественного материала и в распеваниях, и в пении, и в слушании, и по мере возможности, в музыкальной грамоте. Успешность процесса формирования музыкального вкуса младших школьников находится в зависимости от наличия единой концептуальной основы в приобщении детей к музыке на уроке и во внеклассных формах работы. Процесс формирования музыкальной культуры ведет к осмыслению единства звука, рожденного миром. Единство подходов в освоении музыки на уроке при формировании музыкальной культуры младших школьников достигается при последовательной смене этапов музыкальной деятельности учащихся: от восприятия явлений окружающего мира или музыкальных образов через осознание личностно-значимого смысла переживаний, вызванных ими, к поиску адекватных личностно-значимому смыслу музыкальных красок и выразительных средств для его воплощения (4).

Учитель музыки призван формировать у младших школьников основные личностные качества: мировоззрение, волю, музыкальные вкусы, убеждения. При этом необходимо подготовить учащихся к самостоятельной музыкальной деятельности, развить творческие способности, инициативу, ответственность, или, иначе говоря, сформировать музыкально-эстетическую и музыкально-педагогическую культуру. Поэтому учитель музыки должен быть образцом музыкальной воспитанности и культуры (3).

Таким образом, развитие музыкальной культуры младших школьников будет более эффективным, если целью уроков музыки будет формирование способности воспринимать, оценивать, исполнять высокохудожественный музыкальный материал с опорой на традиционные формы, методы и средства обучения и воспитания.

Список литературы:

1. Асафьев Б.И. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., 1973.
2. Булатова Е.А. Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности. – Екатеринбург, 2001.
3. Михайлова М.А. Развитие музыкальных способностей детей. – Ярославль, 1997.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М., 1997.
5. Чумичева Р.М. Ребенок в мире культуры. – Ставрополь, 1998.

Е.Н. Маленко
Научный руководитель: доцент Р.П. Шнюкова
г. Ставрополь

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА

Декоративно-прикладное искусство и дизайн в какой-то мере переплетаются друг с другом, и если брать дизайн, как отрасль искусства, не разделяя его на виды, то истоком для его формирования послужило, именно, декоративно-прикладное искусство. Поэтому вначале следует рассказать об истории возникновения ДПИ как искусства, которое формируется из мелких промыслов.

Первые примеры таких промыслов, как например, развитого кузнечного и ювелирного производства встречаются у скифов и родственных им племен, живших на территории от Черного моря до Черноземья и Сибири. Для этих территорий характерен т.н. скифский звериный (тератологический) стиль.

Северные славяне, постоянно контактировавшие с балтийскими и скандинавскими племенами, переняли от них другой вариант звериного стиля, где орнамент включает части звериных и человеческих тел, переплетающихся причудливым образом. На Урале и в Зауралье угрофинские племена, сначала из дерева и камня, а потом из бронзы изготавливали амулеты со стилизованными изображениями медведей и волков. Эти традиции долго сохранялись в русском народном искусстве.

Многие столетия, вплоть до 20-х годов 20 века, крестьянское домашнее производство, а с 18 – 19 веков и кустарные крестьянские промыслы, насыщали деревни и города глиняной, деревянной и металлической утварью, деревянными и керамическими игрушками, набивными тканями, коврами и т.д. Особенно знаменитыми стали хохломская деревянная посуда, городецкая яркая и жизнерадостная роспись по дереву, дымковские глиняные фигурки и свистульки. Замечательные промыслы сложились у народов Русского Севера, Сибири, Дальнего Востока, Кавказа; знамениты промыслы аулов Дагестана – Кубачи (обработка металла), Балхар (расписная керамика), Унцукуль (насечка серебром по дереву). В Палехе Ивановской области И.И. Голиков и другие мастера разработали тончайшую миниатюрную живопись по черному лаку на сюжеты сказок и народных песен. В Древнюю Русь из Византии перешло высокое искусство перегородчатой эмали, черни, зерни, чеканки по металлу, резьбы по кости и дереву.

К 17 веку сложилось развитое художественное производство. Работы мастеров декоративного искусства украшали храмы и дворцы. Со времен Петра I вошли в употребление вещи западноевропейского типа: фаянс, литая и чеканная утварь, мягкая мебель.

В 18 веке М.В. Ломоносов наладил мануфактурное производство стекла, мозаичной смальты и зеркал. Лучшие архитекторы 18 – начала 19 веков создавали эскизы предметов декоративного убранства интерьеров. Ряд зодчих этого времени начинает свою карьеру с работы декоратора (Росси, Воронихин). Для выполнения заказов императорского двора и высшей знати много работали частные предприятия, достигшие в 19 в. высокого мастерства: фарфоровый завод Попова, фаянсовый и фарфоровый заводы Кузнецовых. В конце 19 – начале 20 века Савва Мамонтов в Абрамцево и Клавдия Тенишева в Талашкино объединили профессиональных и народных мастеров, чтобы оживить традиции русского народного искусства. В этой работе участвовали: Елена Поленова, Николай Рерих, Михаил Врубель.

Что же касается дизайна, то заметим, что в первые годы советской власти учреждение Высших художественно-технических мастерских, новые идеи художественного производства и новые образцы изделий из дерева металла, созданные Татлиным и Лисицким, ткани Л. Поповой и В. Степановой придали мировое значение работам русских художников и дизайнеров. И которые в свою очередь оказали существенное влияние на процесс становления искусства дизайна в 20 веке.

“Великий перелом” 1929 года прервал развитие дизайнерского искусства в России. В 1945 г., с притоком трофейных вещей из Германии стали очевидными, с одной стороны, убожество советского быта, а с другой – крах попыток воспитания “людей новой формации”, нечувствительных к “красивой жизни”. Возможно, это было одной из причин “всплеска” интереса к дизайну, произошедшего с началом хрущевской “оттепели”. Художники создавали поразительные по красоте и изобретательности, но уникальные изделия: можно назвать имена таких мастеров, как Борис Смирнов, Владимир Ольшевский (стекло и керамика), Вера Мухина, Галина Антонова, Светлана Бескинская (стекло), Петр Леонов, Владимир Городецкий (фарфор), Александра Забелина, Суламифь Заславская (ткани).

Дизайн как компоновочная деятельность, берет отсчет от орудий первобытного человека, впервые столкнувшегося с понятиями удобства орудий труда, вопросами повышения производительности, компоновки предметов, первых намеков на эргономику предметов. История дизайна как проектно-художественная деятельность берет свое начало в середине XIX века и связана с развитием индустриального производства, создавшим потребности в новой профессии.

Теоретическое наследие о раннем периоде дизайна представлена в трудах представителей «Движения искусств и ремёсел», возглавленно-го Уильямом Моррисом, когда были сформированы главные положения теории и творческие принципы дизайна, повлиявшие на школы и направления более поздних лет. В ряде отраслей современной промышленности появилась возможность формировать фирменный стиль предприятий и влиять на политику выпуска электротехнических приборов,

автомобилей, радиоаппаратуры (деятельность Петера Беренса в компании АЭГ и американской автомобильной фирмы «Форд»).

Дизайн как появление дипломированного специалиста относится к появлению первых школ и методик преподавания дизайна. (ВХУТЕМАС в СССР (1920), Баухауз в Германии (1919). Становление дизайна как профессии хронологически начинается отсчет с 1930-х годов, точнее со времени выхода США из великого экономического кризиса.

Впервые совет по дизайну был создан в Англии в конце второй мировой Войны. В 1962 году был создан Всесоюзный научно-исследовательский институт технического эстетического в СССР. Таким образом, во второй половине XX века была подготовлена материальная и теоретическая база для специальных исследований в области истории дизайна. Она не заставила себя ждать: к концу века появился целый ряд комплексных исследований по истории дизайна. Это известные работы английских теоретиков Катрин МакДермотт, Шарлоты и Петера Филл, немецких искусствоведов Томаса Хауфе, Вольфганга Шиперса и Петера Шмидта.

Характерными признаками произведений ДПИ являются утилитарность и художественность их исполнения. Иными словами, предметы ДПИ решают одновременно практические и художественные задачи. Они могут быть уникальными, фактически неповторимыми, но большинство из них тиражируется в массовом количестве для удовлетворения культурных и бытовых потребностей граждан. Само произведение ДПИ, если только оно является результатом творческой деятельности, независимо от его назначения и достоинства, рассматривается в качестве объекта авторского права с момента его создания. До того, как объект будет признан промышленным образцом, он охраняется в качестве объекта авторского права. Что же касается специального упоминания произведений дизайна среди охраняемых авторским правом объектов, то это можно только приветствовать.

Таким образом, можно отметить, что ДПИ, как родоначальник искусства дизайна, начинает свое развитие гораздо раньше. Дизайн можно назвать современной обработкой декоративно-прикладного искусства начала развития, который в ходе преобразований и усовершенствования технологий выделился и закрепился как независимый вид искусства. Но даже с течением времени они продолжают взаимодействовать между собой. Например, дизайн тканей хотя и выполняется в компьютерном варианте, но все же требует эскиза выполненного от руки по законам компоновки орнамента, прописанным в декоративно-прикладном искусстве.

Список литературы:

1. Алпатов М. В. Немеркнувшее наследие.- М.: Просвещение, 1991.
2. Богатырев П. Г. Вопросы теории народного искусства.- М.: Искусство, 1971.
3. Жердев Е. В. Художественное осмысление объекта дизайна. – М.: АУТО-ПАН, 1993.

4. Лакшми Бхаскаран. Дизайн и время.- АРТ – РОДНИК, 2006.
5. Некрасова М. А. Народное искусство России. Народное творчество как мир целостности.- М.: Сов. Россия, 1989.
6. Нестеренко О. И. Краткая энциклопедия дизайна.- М.: Молодая гвардия, 1994.

Я.О. Мартынова

**Научный руководитель: ст. преподаватель И.Н. Острикова
г. Ставрополь**

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО- ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Неотъемлемой частью эстетического воспитания является воспитание музыкальное как определяющий фактор формирования музыкальной культуры личности. Проблемы формирования музыкальной культуры рассматривались в научных трудах Ю.Б. Алиева (формирование музыкальной культуры школьников-подростков), А.Г. Болгарского (формирование интереса к народной музыке у подростков на занятиях в ВИА), Н.В. Гузий (формирование музыкально-эстетической культуры в условиях внешкольного начального музыкального образования), З.К. Кальниченко (формирование у старшеклассников потребности в музыкальном самообразовании с помощью школьных дискотек), Л.Г. Коваль (взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства), А.Н. Сохора (соотношение музыкальной культуры общества и личности), Л.А. Хлебниковой (составляющие музыкальной культуры) [5].

Эстетическое воспитание относится к числу проблем, от решения которых во многом зависит дальнейшее развитие человеческой культуры. Во второй половине XX века проблема эстетического воспитания рассматривается многими исследователями по-новому: резко обостряется её гуманистическая направленность в связи с глобальной задачей сохранения и развития культуры. В современном обществе с особой остротой встал вопрос о придании нового статуса задаче формирования личности, и прежде всего, её эстетическому воспитанию, способствующему зарождению, укреплению и развитию новых эстетических, этических, художественных ценностей и мотиваций у каждого человека.

Между тем, наука об эстетическом воспитании в нашей стране находится, пожалуй, в наиболее запущенном состоянии, даже по сравнению со многими другими общественными науками, также искажёнными чрезмерной идеологизацией и догматизацией в прошедшее время. Многие обобщающие труды по проблемам эстетического воспитания,

созданные в предыдущие десятилетия, воспринимаются как методологически устаревшие. Узко идеологизированные представления о художественной культуре и её роли в жизни общества, излишне прямолинейная трактовка воспитательных функций искусства, достаточно распространённые в теории и практике эстетического воспитания недавнего прошлого, не могут удовлетворять нас сегодня [6].

В исследовании Г.В. Шостак под музыкальной культурой понимается сложное интегративное образование, включающее в себя умение ориентироваться в различных музыкальных жанрах, стилях и направлениях, знания музыкально-теоретического и эстетического характера, высокий музыкальный вкус, способность эмоционально откликаться на содержание тех или иных музыкальных произведений, а также творчески-исполнительские навыки – пения, игры на музыкальных инструментах и т.п. [1].

Согласно деятельностному подходу к культуре М.С. Кагана, культура, является проекцией человеческой деятельности (субъектом может быть индивидуум, группа или род) и включает три модуса: культуру человечества, культуру социальной группы, культуру личности. Музыкальную культуру личности М.С. Каган рассматривает как специфическую субкультуру определённой социальной группы и выделяет в ней два компонента:

- индивидуальная музыкальная культура, включающая музыкально-эстетическое сознание, музыкальные знания, умения и навыки, сложившиеся в результате практической музыкальной деятельности;

- музыкальная культура определённой социальной возрастной группы, которая включает в себя произведения народного и профессионального музыкального искусства, применяемые в работе с детьми и разные институты, регулирующие музыкальную деятельность детей [4].

Понятие возрастной музыкальной субкультуры может быть представлено как своеобразный набор ценностей, которым следуют представители данного возрастного слоя. Исследователи указывают на такие её составляющие, как: внутреннее приятие или неприятие определённых жанров и видов музыкального искусства; направленность музыкальных интересов и вкусов; детский музыкально-литературный фольклор и пр.

Основой индивидуальной музыкальной культуры ребёнка можно считать его музыкально-эстетическое сознание, которое формируется в процессе музыкальной деятельности. Музыкально-эстетическое сознание – компонент музыкальной культуры, представляющий собой музыкальную деятельность, осуществляемую во внутреннем идеальном плане [5].

О.П. Радынова выделяет следующие элементы музыкально-эстетического сознания:

- потребность в музыке – отправная точка формирования эстетического отношения ребёнка к музыке; возникает рано наряду с потребностью общения с взрослым в насыщенной положительными эмоциями музыкальной среде; развивается с приобретением музыкального опыта и уже к шести годам может сформироваться устойчивый интерес к музыке;

· эстетические эмоции, переживания – основа эстетического восприятия; объединяет эмоциональное и интеллектуальное отношение к музыке. Б.М. Теплов писал: « Чтобы понять музыкальное произведение, важно его эмоционально пережить и уже на этом основании поразмыслить над ним». Развитые эстетические эмоции являются показателем развития индивидуальной музыкальной культуры;

· музыкальный вкус – способность наслаждаться ценной в художественном отношении музыкой; не является врождённым, формируется в музыкальной деятельности;

· оценка музыки – сознательное отношение к своим музыкальным запросам, переживаниям, установкам, вкусу, рассуждениям [3].

Л.В. Школяр, говоря о музыкальной культуре как части всей духовной культуры, подчёркивает, что становление ребёнка, школьника как творца, как художника (а это и есть развитие духовной культуры) невозможно без развития фундаментальных способностей – искусства слышать, искусства видеть, искусства чувствовать, искусства думать. Развитие человеческой личности вообще невозможно вне гармонии его «индивидуального космоса» – вижу, слышу, чувствую, думаю, действую [4].

Структура понятия «музыкальная культура» весьма разнообразна, в ней можно выделить множество компонентов, параметров музыкального развития: уровень певческого развития, навыки восприятия современной музыки, уровень творческой активности и т.д. но навыки восприятия современной музыки, продвинутость детей в разных сторонах постижения музыки всё же в сумме не составляют музыкальной культуры. Компоненты должны быть обобщёнными, содержательно выражать самое существенное в ней, стать общими по отношению к частному. Таким основанием могут и должны выступать те новообразования в духовном мире ребёнка, которые развиваются благодаря преломлению в его мыслях и чувствах нравственно- эстетического содержания музыки и которые позволяют выяснить, насколько музыкальная культура личности связана со всей огромной материальной и духовной культурой человечества. Ю.Б. Алиев полагает, что к основным критериям в определении развития музыкальной культуры школьников относятся:

- уровень развития художественных предпочтений;
- участие школьников в какой-либо сфере художественного творчества;
- информированность в области художественной культуры общества [7].

Аналогичные компоненты выделяет Л.В. Школяр:

- музыкальный опыт школьников;
- музыкальная грамотность;
- музыкально-творческое развитие школьников [4].

В практике музыкального образования используются методики, способствующие развитию различных компонентов музыкальной культуры учащихся.

Методика, направленная на выявление духовных образований имеет три варианта: 1) встречи с музыкой на уроке; 2) музыка для домашней

фонотеки; 3) музыка для друзей. Учащимся предлагается составить программу заключительных уроков четверти, выбрать произведения для прослушивания дома в кругу семьи, программу вечеринки для друзей. Дополнительно можно провести беседы, позволяющие выявить уровень осведомлённости учащихся о музыке [7].

Для выявления и развития музыкальной грамотности учащихся используются следующие методики: «Музыкально-жизненные ассоциации», «Выбери музыку» (определение родственной по содержанию музыки), «Открой себя через музыку». Они позволяют детям воспринимать музыку как живое, образное искусство, ориентироваться в ней, в средствах музыкальной выразительности, выражать свои чувства и воплощать их в пластике движений, рисунке и т.д. [2].

Для развития креативности школьников используется методика «Сочиняю музыку», которая проводится индивидуально и помогает выявить степень развитости образных представлений, фантазии, воображения, мышления в рамках художественных задач, образного слышания, видения и т.д.

Уровень музыкально-творческого развития проверяется, прежде всего, наблюдением за детьми в процессе их общения с музыкой (какую роль выбирает ребёнок: композитора, исполнителя, слушателя).

Ещё одна методика для выявления и развития креативности школьников – «Ребёнок и музыка». Музыка – живое существо. Школьнику предлагается нарисовать её так, как он чувствует, понимает музыку, когда исполняет или слушает. Не забыть изобразить себя в этом рисунке [7].

Блок предметов эстетического цикла в начальной школе нацелен на изучение основных законов взаимоотношений человека и окружающего его мира, постижения смысловых значений процесса отражения человеком окружающего мира в художественно-знаковых формах, призван содействовать освоению учащимися окружающего их мира, бытия, пространства, социума, выработке ценностных ориентаций через расширение возможностей самовыражения. Особенностью построения содержания эстетических предметов среднего звена школы должно стать параллельное изучение исторического развития мировой и национальной художественной культуры, что будет содействовать пониманию роли и места национальной культуры в общемировом контексте [5].

Таким образом, индивидуальная музыкальная культура включает в себя умение ориентироваться в различных музыкальных жанрах, стилях и направлениях, знания музыкально-теоретического и эстетического характера, высокий музыкальный вкус, способность откликаться на содержание музыкальных произведений, а также творчески-исполнительские навыки – всё это основные компоненты, определяющие качество музыкальной культуры человека, его уровень эстетического воспитания. Формирование музыкальной культуры личности – своеобразный показатель развития самого человека – является одной из важнейших целей эстетического воспитания.

Список литературы:

1. Вендрова Т.Е. Воспитание музыкой. – М., 1991.
2. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М., 1976.
3. Сохор А.Н. Воспитательная роль музыки. – Л., 1975.
4. Усачёва В.О. Школяр Л.В. Музыкальное искусство. – М., 2004.
5. Шацкая В.М. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества, – М., 1975.
6. Эстетическое воспитание и развитие детей / Под ред. Е.Д. Дубровской, С.А. Козловой. – М., 2002.
7. Яфальян А.Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе. – Р / н Д., 2008.

В.О. Мезина

**Научный руководитель: к.п.н., доцент Л. Д. Овсянникова
г. Ставрополь**

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА ПЕРИНАТАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЛОДА

В западной культуре лечебная сила музыки формально была признана в середине XX века. С этого времени психологи стали использовать ее в своей терапевтической деятельности. Возникла особая медицинская специальность – музыкотерапевт.

В американском штате Флорида принят закон: для всех детей обязательны полчаса классической музыки в день. Музыка не только помогает детям заснуть, но и способствует гармоничному развитию мозговой деятельности ребенка.

Во Франции благотворное влияние музыки сегодня используют в различных детских больницах. В предоперационных палатах дети, родители и персонал могут играть на музыкальных инструментах, импровизировать или просто слушать кассеты. Классические мелодии сопровождают ребенка до самых дверей операционной. Музыка помогает детям успешнее перенести анестезию и пребывание в клинике [8].

Более ста лет назад ученые морфологи обратили внимание на тот факт, что в мозгу новорожденного имеется определенный процент атрофированных нейронов. Была выдвинута гипотеза, что эти нейроны атрофированы вследствие их невостребованности за период внутриутробного развития плода. С другой стороны, существовала научная информация о том, что число нервных клеток головного мозга в значительной степени определяет уровень интеллектуального развития и психической зрелости ребенка. В связи с этим в Европе и в США возникли идеи о целесообразности воспитательного процесса в дородовый период жизни человека с целью сохранения и развития наибольшего количества ней-

ронов головного мозга. Появилась новая отрасль психологии, педагогики и медицины – дородовое воспитание.

В 1982 году японские ученые с помощью гидрофона определили, что во внутриутробном состоянии ребенок слышит все, что происходит как внутри матери, так и вокруг нее. Все звуки носят приглушенный характер, теряя до 30% своей громкости. При помощи специального ультразвукового сканера ученые обследовали несколько десятков беременных женщин. Выяснилось, что дети не только слышат музыку, но и проявляют свои эмоции: спокойные лирические мелодии заставляют их “грустить”, а подвижные – “радоваться” [1].

Есть доказательства, что новорожденные узнают, активнее реагируют и предпочитают ту музыку, которую они “слышали” до рождения, будучи в утробе матери. В своем интервью американский дирижер Борис Брот ответил на вопрос о том, где он научился любить музыку, следующим образом: «Эта любовь жила во мне еще до рождения». Знакомясь с определенными произведениями впервые, он уже знал партию скрипки еще до того, как переворачивал страницу партитуры. Брот не мог объяснить причину этого явления. Как-то раз он упомянул об этом при матери, которая в прошлом была виолончелисткой. Она посмотрела свои старые программы и обнаружила, что сын знал наизусть именно те произведения, которые она разучивала, будучи беременной. Мать Наполеона, вынашивая будущего императора, увлекалась военной историей, стратегией и тактикой сражений[2].

В наши дни становится популярным перинатальное воспитание: развитие и обучать ребёнка до его рождения. Беременные женщины прикладывают к своим животам наушники, в которых звучит музыка Моцарта и других композиторов – классиков. Это способствует раннему развитию интеллекта младенца и прививает ему тягу к прекрасному. Долгое время этот вопрос считался философским, поскольку решить его точными методами не представлялось возможным.

Исследования современной эмбриологии показывают, что с седьмой недели начинает формироваться евстахиева труба, а на девятой неделе у эмбриона уже сформировано наружное ухо. Конкретные исследования этих проблем позволили сделать вывод, что слуховые системы начинают действовать в мозгу плода с двадцати шестой недели беременности. Плод находится в водном окружении. Такое окружение играет роль фильтра низких частот, то есть системы, пропускающей низкие частоты и приглушающей высокие. Он воспринимает, прежде всего, звучание организма матери, внешние звуки в утробе не слышны, ребенок защищен от них материнским телом. Несмотря на это, Пятая симфония Бетховена, например, проникает через эту преграду – ребенок реагирует на нее движениями тела, ускорением сердцебиения. Многие звуки, наоборот, замедляют сердцебиение – это мелодичная, плавная музыка. Громкие ритмичные звуки заставляют сердце биться сильнее и чаще.

К музыке ещё прибавляются многочисленные «внутренние» звуки – стук сердца матери, урчание её пищеварительного тракта, приглушенный голос, звуки её дыхания и движений [1].

Таким образом, звуки, с одной стороны, способствуют двигательной активности плода, а с другой, позволяют ему до рождения получать информацию об окружающем мире.

Многими исследованиями доказано, что музыка, услышанная до рождения, ускоряет развитие ребенка, помогает справиться с некоторыми проблемами развития. Дети матерей, которые на двадцать восьмой – тридцать шестой неделях беременности слушали музыку, быстрее других начинают реагировать на звуки, узнавать мелодии. У них лучше развита память.

Развивать «музыкальный вкус» плода можно несколькими способами: прикладывать наушники к животу, или будущая мама сама должна слушать музыку. Существуют разные мнения относительно памяти плода. Профессор Питер Хэппер из Королевского университета Белфаста утверждает, что дети забывают мелодию через три недели после рождения. Ламон Александра, британский музыкальный психолог, сообщает, что дети продолжают узнавать «пренатальную» музыку и через год после рождения.

Залленбах Уильям – педиатр из Университета Аляски сравнил две группы новорожденных – с одними мамы только разговаривали, с другими разговаривали и давали слушать музыку. В первой группе было 58% новорожденных с «позитивным поведением» – тех, которые не плакали без причины, сравнительно легко успокаивались, хорошо ели. Во второй группе таких детей оказалось 90% [1].

Между тем, многие ученые уверяют, что перинатальная музыка оказывает позитивное влияние как на развитие музыкальных способностей ребенка, так и на его сенсомоторное, языковое, эмоциональное, социальное и физическое развитие. Доказано, что музыкальная стимуляция в течение беременности способствует быстрому развитию у детей моторных навыков, таких как способность сидеть и ходить. Группа профессора Марии Хосефа Лафуэнте Беначес из Университета Валенсии провели научный эксперимент, в котором младенцы слушали музыку виолончели с двадцать восьмой недели. Дети экспериментальной группы росли быстрее, опережали детей контрольной группы в развитии моторных и языковых навыков, лучше «владели своим телом» [4].

Французский врач А. Томатис определенным образом смоделировал звуки, проходящие через материнскую плаценту, и стал их использовать в своей практике при лечении детей с различными нарушениями – дислексией, аутизмом, гиперактивностью. Результаты музыкальной терапии, проведенной А. Томатисом, по признанию многих специалистов, оказались весьма впечатляющими. С большим сожалением приходится констатировать тот факт, что сегодня врачи далеко не всегда серьезно относятся к терапевтическим возможностям музыки [3].

В 2002 году в «Британский журнал музыкального образования» были опубликованы результаты исследования, продемонстрировавшего, что

дети после перинатальной «музыкотерапии» начинают раньше «пробовать голос», гудят, пищат и издают другие звуки чаще и «музыкальнее».

Группа сотрудников Королевского университета и больницы города Кингстон называют исследования позитивного влияния музыки на развитие ребенка «анекдотичными», лишёнными оснований, распространяемыми коммерческими аудиоккомпаниями и производителями специальной аудиотехники для повышения уровня продаж. И противники, и сторонники теории подчеркивают, что добиться объективных данных по этому вопросу методологически крайне сложно. Дети отличаются темпераментом, они воспитываются в уникальной среде[1].

В нашей стране в области перинатального обучения плода работает Лазарев Михаил Львович – действительный член Академии педагогических и социальных наук, доктор медицинских наук, профессор Международной академии наук и искусств, руководитель лаборатории формирования здоровья детей Российского научного центра восстановительной медицины и курортологии Росздрава, основоположник идеи перинатального воспитания в России. В 1984 году им была открыта при врачебно-физкультурном диспансере №4 г. Москвы первая школа перинатального обучения. Он является автором метода музыкального развития плода «Сонатал» (от лат. sonus – звук, natal – рождённый, музыка рождения), рекомендованного Министерством здравоохранения и социального развития РФ. Этот метод применяется с 1983 года [5].

В 1995 году в г. Набережные Челны были открыты кабинеты перинатального воспитания при детских городских поликлиниках и женских консультациях, которые функционируют и по сей день. За 11 лет работы через обучение прошли более 20 тысяч беременных. Проведённый анализ данных, характеризующих здоровье детей и беременных женщин, показал, что внутриутробная гипоксия плода зарегистрирована в 2 раза реже у женщин, занимавшихся в кабинетах пренатального воспитания. Факторы риска пренатальной и акушерской патологии реализовывались также в 2 раза реже у женщин, прошедших курс обучения. Анализ заболеваемости детей первого года жизни выявил, что острая заболеваемость у детей, мамы которых занимались пренатальным воспитанием, в 3 раза ниже, чем у других, мамы которых не прошли данный курс. Был отслежен процент рождения недоношенных детей у женщин, занимавшихся по методу «Сонатал». Этот показатель в 4,5 раза ниже городского уровня. Данный опыт работы представлен в книге «Сонатал – педагогика в Набережных Челнах», вышедшей в Татарстане в 2007 году [7].

М.Л.Лазарев написал более 1000 детских песен в созданном им жанре «Музыка детства и материнства». Врач-педиатр М.Л.Лазарев сочинил песни и даже детские оперы с той целью, чтобы познание мира ребёнком происходило через музыку, через звучание не только слов, но и мелодий. На детей в большей степени воздействуют интонация и мелодия голоса матери, чем слова её речи. Михаил Простота мелодий и

слов у М.Л.Лазарева побуждают и саму женщину к сочинительству, к творческой активности. Мать не должно смущать ни отсутствие певческого голоса, ни даже слуха: и пение, и сочинённые попевки предназначаются только для одного существа – её малыша, которому однозначно нравится автор-исполнитель [6].

В методе «Сонатал» используются три эффекта воздействия музыки на организм мамы и ребёнка: психологический (ассоциации, эмоции, образы); физиологический (тренировка некоторых функций организма); вибрационный (активизация биохимических процессов в клетках). Основой музыкального воздействия в методе является голос поющей мамы. Кроме пения, используются другие виды музыкальной деятельности: рисование под музыку, движение под музыку (танец, ритмическая гимнастика), игра на музыкальных инструментах, активное слушание музыки.

М.Л.Лазаревым созданы и другие программы «Интоника» (раннего развития детей с помощью музыки); «Здравствуй!» (формирования здоровья дошкольников); «Цветок здоровья» (формирования здоровья младших школьников). Эти программы имеют гриф Министерства образования и науки РФ «Допущено к применению в образовательных учреждениях». М.Л.Лазарев является автором научных программ: «Теория здорового образования», «Онтогенетическая педагогика» (перинатально ориентированное образование); «Онтогенопатия» (медицина развития) [7].

Таким образом, многими исследованиями доказано, что музыка, услышанная до рождения, ускоряет развитие ребенка. Перинатальное развитие детей – это шанс формирования ребенка, влияние на его интеллект, творческие и музыкальные способности, его познавательное и эмоциональное развитие.

Список литературы:

1. Александрова Н. Концерт для эмбриона // Вокруг Света. – 2007г.
2. Бертин А. Рассказ об упущенных возможностях // Воспитание в утробе матери. – Санкт-Петербург, май 1991 г.
3. Добряков И.В. В ожидании ребенка // Здоровые роды – счастливый малыш. – СПб. : ИК “Комплект”. – 1998. – С. 5-6.
4. Дединская Е. П., Щербинин К. А. Музыкальная терапия в клинической практике // Музыкальная психология и психотерапия. – 2008. – №2. – С.113
5. Лазарев М.Л. , Григорьева Е. Колыбельная в ритме сердца // Семья и школа – 1996. – №3 – С. 14-15.
6. Лазарев М.Л. Мамалыш, или Рождение до рождения. – М.: 2007. – 848 с.
7. Лазарев М.Л. Сонатал – педагогика в Набережных Челнах. – Набережные Челны: 2007. – 240 с.
8. Мамиев О. Б., Хасин А. З. Оценка эффективности психотерапии беременных, страдающих поздним токсикозом с гипертензивным синдромом // Вопросы охраны материнства и детства. – 1981. – № 10. – С. 48-52.

9. Рудкевич Л.А. Эпохальные изменения человека на современном этапе и педагогические инновации // Вестник практической психологии образования. – № 4 (5). – 2005. – С. 28–38.

Е.Н. Мишукова

Научный руководитель: доцент Р.П. Шнюкова

г. Ставрополь

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ ИСКУССТВА

Искусствознание выросло в эпоху Возрождения из богословско-философских трактатов. В XX веке оно оформилось как совокупность наук, исследующих эстетическую сущность искусства, его происхождение и закономерности развития, особенности и содержание видového разделения искусства, социально-психологические и эстетические закономерности художественного творчества и т. д.

Комплексность структуры искусствознания проявляется главным образом в трех аспектах. Во-первых, искусствознание разделяется по вертикали на общее (исследование закономерностей, присущих всем видам искусства) и частное – анализ специфических особенностей функционирования (производства и потребления) различных видов художественного творчества.

Во-вторых, структурно искусствознание представляет собой совокупность трех субдисциплин: художественной критики, как рефлексии современников (экспертов в данном виде искусства) на текущие конкретные факты искусства, истории искусства, которая систематизирует и описывает генезис и функционирование художественных ценностей, и теории искусства, обобщающей закономерности создания и социального функционирования соответствующего вида искусства. Общей теорией искусства выступает эстетика.

В-третьих, искусствознание вступает в определенные отношения с рядом неискусствоведческих научных дисциплин, методологические подходы, выводы и наблюдения которых существенны для комплексного изучения искусства.

В этом отношении особенно значимы социология искусства, психология художественного творчества, семиотика искусства и культурология. Междисциплинарное изучение искусства обогащает искусствознание, способствует более углубленному изучению его различных аспектов – закономерностей творчества, характера художественных коммуникаций, особенностей социального функционирования художественных ценностей, специфики восприятия искусства и т.д.

Попытки применения количественных методов к изучению различных аспектов художественной деятельности человека имеют длительную историю. Начались они с музыки. Так Пифагор заложил основы европейс-

кого музыкального звукоряда, определив опытным путем целочисленные соотношения между его ступенями. Но учение о музыкальной гармонии, разработанное школой Пифагора, в новое время было наукой утрачено, и поэтому проблематикой гармонии пришлось заниматься заново, распространив ее на все виды искусства. Этой проблемой занимались такие блестящие умы, как Леонардо да Винчи и Кеплер. Однако в общем виде проблема осталась нерешенной, законы эстетики так и не удалось свести в систему, видимо, по причине невозможности тотального применения формальных методов.

Подходы, использующие информационные экспериментальные методы искусствознания, стали широко применяться лишь в последние 20-30 лет. Сегодня, в XXI веке, это быстро развивающееся направление фундаментального искусствознания завоевало прочные позиции за рубежом. В нашей стране основными научными структурами, в которых проводятся подобные исследования, являются прежде всего Государственный институт искусствознания, Государственный научно-исследовательский институт реставрации, Институт русской литературы, Московский государственный художественный институт, Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, Российский государственный гуманитарный университет, Санкт-Петербургская государственная академия культуры, а также кафедры эстетики и искусствознания Московского и Санкт-Петербургского университетов, Ростовского и Екатеринбургского университетов, а также ряда иных вузов России.

Все исследовательские проекты этого направления можно разделить на две крупные группы. К первой группе относятся проекты, в которых ставится задача выявить те параметры художественного процесса или произведений искусства, которые наиболее существенны для воспринимающей аудитории. Возникающие при этом две главные трудности – неосознаваемость людьми этих параметров и, наоборот, возможность их сознательного искажения. В ряде такого рода работ уточняются механизмы художественного восприятия, реализующиеся во взаимодействии реципиента с автором через художественное произведение.

Объектом основного внимания второй группы исследовательских проектов являются результаты контактов людей с искусством. Нередко такие проекты посвящены попыткам измерить духовный потенциал личности. Например, проект Л.Я. Дорфмана “Метаиндивидуальная психология искусства: теоретические, психометрические и экспериментальные исследования”. Первостепенная роль в исследованиях искусства, принадлежит эксперименту, позволяющему не просто фиксировать наблюдаемые факты, но целенаправленно их воссоздавать и изменять.

Развитие такой относительно новой области научных исследований, как экспериментальное искусствознание, не может не привлекать внимания, поскольку оно открывает перед изучением художественной деятельности человека и социального функционирования художественных ценностей

новые горизонты. Так, проводятся эксперименты, выясняющие причины и сущность того, что авторы называют “художественным предпочтением” и “художественной оценкой”. Этой проблематике посвящена работа Ю.М. Иваненко “Математическая формализация художественной ценности произведений искусства, их голографических копий и компьютерных изображений”. Делаются интересные попытки установить зависимость этих категорий от внехудожественных предпочтений – корреляцию их с факторами психологического, культурного и социального характера. Этой проблематике, в частности, была посвящена работа Ю.Н. Рагса “Организация и проведение экспедиционного исследования традиционной музыкальной культуры с использованием современного высокоточного компьютерного анализа звуковосотности”. При обработке данных, полученных в экспериментах, чаще всего применяются статистические методы, а также метод многомерного шкалирования.

Очень важным и перспективным направлением современного экспериментального искусствознания следует считать попытки использовать в такой неформализованной науке, как эстетика, количественные методы. К этому исследовательскому направлению можно отнести проекты Ю.Н. Рагса “Эстетика снизу и эстетика сверху: квантитативные пути сближения” и т.д. Исследовательские проекты, относящиеся к этому направлению, были ориентированы и на изучение новых аспектов отдельных видов искусства и художественной деятельности.

Значительный интерес также представляют работы, в которых основой поиска служит моделирование художественных процессов в обществе. В последние годы обозначилась тенденция к созданию интегративных теорий и концепций, отражающих многообразие современных феноменов, артефактов и явлений культуры и непротиворечиво описывающих известные и вновь появляющиеся факты. В поисках объяснительных моделей наиболее перспективным представляется использование системного, информационного и синергетического и подходов.

Одна из первых попыток приложения теории информации к проблемам эстетического восприятия принадлежит французскому ученому А. Моллю, книга которого “Теория информации и эстетическое восприятие” и ныне считается классической. Используемая им мера оригинальности сообщения (художественного произведения, текста, программы концерта и т.д.) по существу описывается формулой Шеннона. Большой объем материала в этой книге по согласованию свойств слуха, речи и каналов передачи звуковых сигналов является ярким подтверждением принципа необходимого разнообразия в области физиологии и психологии восприятия, в музыке, в звукотехнике, радиовещании и других системах передачи эстетической информации. Основой математической теории информации является понятие количества информации.

Однако только количественной характеристики информации недостаточно для содержательного и полного описания объектов и явлений,

особенно в области искусства. Поэтому наиболее перспективными представляются математические подходы к качественным характеристикам информации на основе понятия ее ценности.

Так, современный теоретико-информационный подход представляет собой попытку построить единую теоретическую базу для широкого круга гуманитарных дисциплин, включая эстетику, лингвистику, психологию и социологию. При этом информация рассматривается как понятие, способное связать в единое целое естественные и гуманитарные науки.

Список литературы:

1. Власов В.Г. Большой энциклопедический словарь изобразительного искусства.— Т. 1-4. — СПб., 2000-2001.
2. Врангель Н.Н. Свойства века: Статьи по истории русского искусства / Сост. И.А. Лаврухина. — СПб, 2000.
3. Малевич К.С. Собр. соч. в 5-ти томах. Т. 2: Статьи и теоретические сочинения, опубликованные в Германии, Польше и на Украине. 1924-1930.

Н.С. Салий

Научный руководитель: Н.Н. Федотова

г. Будённовск

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современной психологической науке проблема креативности занимает важное место как проблема развития и совершенствования человека, интенсификации возможностей использования резервов его психики. В условиях ускорения изменений окружающего мира во всех его сферах: экономической, социальной, научной, технической, коммуникативной, художественной повышаются требования к социализирующейся личности, ее гармоническому развитию, которое предполагает адаптацию к сложным меняющимся условиям жизни, возможность успешной самореализации, эстетическую направленность, способность к постижению всего многообразия окружающего мира, культуру. Одним из решающих факторов, способствующих установлению гармоничных отношений человека с миром, является креативность.

Креативность изучалась психологами с различных позиций: как творческий продукт, творческий процесс, способность, личностная черта, компонент одаренности. Несмотря на накопленный теоретический и практический материал психологических исследований, проблема креативности не получила в науке определенного решения. Актуальна необходимость в разработке надежных методик диагностики креативности.

Совершенствование всей системы образования в нашей стране направлено на формирование творческой личности. Современные моло-

дые специалисты с высшим образованием должны быть подготовлены к столкновению с новыми неожиданными профессиональными задачами, требующими нестандартных творческих решений. Поэтому особую актуальность приобретает поиск методов и средств развития креативности студентов в процессе обучения. Рост интереса к проблемам духовности человека и общества, острая социальная необходимость противостоять низкопробной продукции масскультуры актуализирует значение развития креативности средствами культуры и искусства, воспитания личности средствами художественного творчества. В культурно-исторической традиции изобразительная деятельность рассматривается как творчество, процесс, развивающий творческие и специальные изобразительные способности, а также формирующий целостную творческую личность.

В ряде работ отечественных и зарубежных психологов и педагогов-практиков (Арнхейм Р., Дранков В.Л., Зинченко В.П., Мелик-Пашаев А.А., Мухина В.С., Назарова Т.В., Осорина М.В., Полуянов Ю.А., Претте М.К., Капальдо А., Фостер Дж., Джонс Т., Шпикалова Т.Я., Якобсон П.М. и др.) показано значение изобразительной деятельности в развитии способностей, необходимых для творчества и полноценного развития человеческой психики. Практически все исследователи единодушны в том, что освоение изобразительной деятельности имеет большое значение для художественного воспитания и творческого развития личности, так как направляет творческую активность прежде всего на поиски красоты, гармонии, синтеза, единения человека с миром, позволяет самореализоваться в творчестве. Таким образом, изобразительная деятельность признается эффективным средством развития креативной личности. Тем не менее, проблема развития креативности в изобразительной деятельности, в частности, в учебной, вопросы взаимосвязи специальных изобразительных и творческих способностей с личностными особенностями избравших для себя изобразительную деятельность в качестве сферы творческой самореализации остаются недостаточно изученными. Остро стоит проблема совершенствования методик художественного образования.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что наиболее изученной является изобразительная деятельность детей. (Богуславская З.М., Выготский Л.С., Игнатьев Е.И., Кириенко В.И., Комарова Т.С., Лабунская Г.В., Мухина В.С., Полуянов Ю.А., Сакулина Н.П., Соловьева Т.А., Шмит Ф.И., Шпикалова Т.Я. и др.) Менее исследована изобразительная деятельность подростков (Кузин В.С., Малахова И.А., Сокольская М.В. и др.) Программы творческого развития, предложенные в этих исследованиях, выполнены на материале детской изобразительной деятельности и рассчитаны на работу с детьми и подростками. Значительно меньше психологических исследований изобразительной деятельности студентов и профессиональной изобразительной деятельности (Волков Н.Н., Зинченко В.П., Капланова С.Г., Коноплева Н.А., Найда Ю.И. и др.)

Традиционно считается, что творческие способности студентов развиваются сами собой при овладении специальностями, связанными с различными видами искусства, в том числе, и в изобразительной деятельности. Между тем, развивая только профессиональные навыки и умения, можно воспитать грамотного мастерового, но не творца, поэтому остра необходимость создания и реализации в условиях массового учебного процесса психологически обоснованных методик, способствующих развитию художника, способного средствами своего искусства осмыслить современный ему мир, его время и пространство.

Целенаправленному развитию креативности студентов в учебной изобразительной деятельности способствует построение такой методики обучения, которая предусматривает объединение и развитие процессов эмоционального восприятия и личностной оценки предметов и явлений окружающего мира с их образным воплощением на основе использования художественно выразительных возможностей изобразительных средств и материалов, и стимулирует мотивацию студентов к созданию художественно выразительных изображений.

Креативность студентов в изобразительной деятельности может проявляться в отношении к ней как лично значимой форме творческой самореализации, высокая творческая активность в изобразительной деятельности; уровень ее проявления связан с уровнем развития специальных изобразительных способностей, комплексом личностных качеств, определенной структурой ценностных ориентации.

Список литературы:

1. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству. – М., 2005.
2. Торшилова Е. Эстетическая одарённость: что это? /Дошкольное воспитание./ 2002. – №2
3. Кастерман Ж. Живопись: Рисуй и самовыражайся. – М., 2002.

В.Г. Тимошкина

***Научный руководитель: к.п.н., доцент Л.Д. Овсянникова
г. Ставрополь***

РУССКАЯ НАРОДНАЯ ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема патриотического воспитания современных школьников сегодня приобретает особую значимость. Это связано с изменением ценностных ориентаций значительной части сегодняшней молодёжи, ее отчуждением от отечественной культуры. Под влиянием западной культуры произошла переоценка духовных и нравственных ценностей. Негативное вли-

яние, исходящее от телевидения, интернета, аудио и видеопродукции, уличных молодежных группировок во много раз превосходит влияние семьи, школы и общественных организаций. Современному школьнику очень не просто отличить свои собственные желания и мысли от тех, что навязывают ему извне. Размытые ценностные ориентиры порождают рост наркомании, пьянства, детской преступности, отказ молодых людей от службы в Вооруженных Силах. Главным приоритетом в своей жизни многие считают личный успех, карьеру, деньги. Отсюда – отток талантливой молодежи за границу, нежелание ее участвовать в экономическом возрождении России, утрата патриотического сознания.

Сегодня построение в России гражданского общества, развитие страны зависит от активной позиции людей, любящих свою Родину, способных отстаивать её интересы. Именно поэтому воспитание россиянина-патриота – это залог процветания российского общества. Патриотическая направленность воспитания всегда лежала в основе отечественной педагогической науки и практики, опирающейся на уникальный опыт и традиции народной педагогики. От «Поучения» Владимира Мономаха и «Домостроя» воспитание в России мыслилось, прежде всего, как воспитание защитника своего Отечества, а жизнь во благо России считалась основой нравственного самосознания. Выражая мысли ведущих российских педагогов, К.Д. Ушинский отводил ведущую роль в нравственном развитии ребенка именно патриотическому воспитанию. Определяющей в становлении отечественной педагогической мысли стала идея народности и патриотизма как глубинная основа культуры общества, ценностных ориентиров в просвещении и воспитании гражданина (В.Г. Белинский, Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, В.О. Ключевский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.). Патриотизм предполагает, в первую очередь, любовь к родной земле и той самобытной культуре, которую создали народы, проживающие в её пределах, а путь приобщения к достижениям мировой культуры и общечеловеческим ценностям лежит через постижение своей родной культуры и национальных ценностей (Д.И. Лихачев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.). Сегодня жизнеспособность общества зависит от сформированности у молодого поколения духовного иммунитета, который вырабатывается в приобщении к традициям и многовековой культуре собственного народа. Эта позиция отражена в двух государственных программах патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2001–2005 и 2006–2010 годы. В последнем документе констатируется, что в России в основе своей сложилась система патриотического воспитания, однако необходимо продолжить разработку ее содержания, форм, методов и средств воспитания. Огромный потенциал научного и методического обеспечения патриотического воспитания открывается в исследованиях в рамках этнопедагогики, где раскрывается своеобразие разных культур, богатство воспитательных средств устного и изобразительного фольклора, традиций, обрядов, ритуалов.

Результаты современных исследований показывают благотворную роль народных традиций в деле патриотического воспитания школьников. При этом особо отмечается важность как можно более раннего включения компонента народной педагогики в сферу патриотической работы, которую необходимо вести с детьми уже с первых дней обучения в школе. В работе по патриотическому воспитанию современных школьников необходимо учитывать психолого-возрастные возможности и особенности.

Впечатлительность и эмоциональность ребенка, его открытость и готовность к познанию нового, ориентация на социальные нормы – эти и другие особенности создают благоприятную почву для формирования патриотических качеств личности в ходе приобщения к народной культуре. Как отмечают исследователи, именно в этом возрасте начинается пробуждение «живого внимания», интереса ребенка к прекрасному и нравственному – к глубинам русского фольклора.

Русский музыкальный фольклор – коллективное художественное творчество народа, вобравшее в себя его вековой жизненный опыт и знания. Главное место в нем, безусловно, принадлежит песне, которая многообразно отражает жизнь человека, раскрывает его духовную красоту и богатство, думы и чаяния. Именно в песенном творчестве отразились со всей полнотой извечные стремления народа к добру и правде, к счастью и справедливости.

Эстетические идеалы, заложенные в песне, оказали благотворное влияние на многие поколения людей. Песня глубоко эмоционально воздействует на всех, кто с ней соприкасается. Она учит с достоинством, но без ложной патетики, любить свою Родину, народ, природу, воспитывает чувство коллективизма и товарищества, развивает музыкально-поэтический вкус, пробуждает творческие способности. Вот почему песенный фольклор в наши дни не только не утратил своего значения. Одним из наиболее важных направлений в этом плане можно считать серьезное привлечение его в детское музыкальное образование и воспитание.

Известная собирательница русского фольклора Е. Линева отмечала: «Важность изучения памятников народного творчества давно признана. Роль их громадна. Они вносят в жизнь своеобразный элемент, называемый национальным, но который не разъединяет людей, подобно узко понятому патриотизму, а, напротив, соединяет их одним общим чувством любви к прекрасному, внушает уважение и беспристрастие к искусству различных народностей, являющемуся результатом вдохновения и труда многих поколений, начиная с доисторических времен до нашего времени, и охватывающему все стороны жизни народной в личном и общественном смысле» [3, 5].

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что развитие музыкальной восприимчивости, формирование основ музыкальной культуры – то есть музыкальное воспитание нужно начинать с приобщения к музыкальному фольклору. Музыка имеет сходную с речью интонационную природу. Подобно процессу овладения речью, для которой необходима речевая среда, чтобы полюбить народную музыку,

ребенок должен иметь опыт ее восприятия, привыкнуть к ее интонациям, сопереживать настроениям.

Известный фольклорист Г.М. Науменко писал: «...какую звуковую информацию он (ребенок) впитает в себя в раннем детстве, та и будет основным опорным поэтическим и музыкальным языком в его будущем сознательном речевом и музыкальном интонировании...» [2, 8].

В наше время музыкальная информация необычайно возросла. Ребенок ежедневно получает ее в школе и в различных творческих кружках, по радио и телевидению, в театре и кино, с концертной эстрады и магнитофонов. Несомненно, что этот музыкальный поток оказывает значительное влияние на формирование духовно-нравственных качеств личности ребенка. И музыкальная педагогика не может игнорировать столь серьезное общественное явление. Чтобы защитить ребенка от многих вредных влияний стихийного музыкального потока, необходимо с самого раннего возраста заложить в нем прочный фундамент хорошего вкуса, основанного на лучших образцах народного творчества, начать формирование лучших духовно-нравственных качеств личности, бережно сохраняемых в русских народных песнях. В этом случае он сможет интуитивно точно оценивать самые различные формы музыкального искусства, откликаясь только на его высокие проявления. Вот почему в детском музыкальном воспитании и образовании народной песне отводится немаловажная роль.

В Ставропольском крае развитие народной культуры имеет свои особенности. Русский язык, став языком межнационального общения, частично утратил свою чисто национальную принадлежность. В период «парада суверенитетов» и массового движения «возрождения национальных традиций», приветствовалось введение этнокультурного программного содержания в общеобразовательных учреждениях, русскому музыкальному фольклору уделялось должное внимание лишь в процессе реализации проекта «Русская школа». Возникли серьезные вопросы в области использования русской народной песни как средства патриотического воспитания в условиях поликультурной образовательной среды.

В процессе внедрения в общеобразовательных учреждениях Ставропольского края регионального компонента программного содержания при сохранении общей концепции программы «Музыка» был существенно обновлен программный музыкальный материал. [1, 201] Весь песенный материал к теме «Музыка моего народа» был систематизирован с учетом поликультурной образовательной среды, были сформированы нотные хрестоматии. В хрестоматии «Музыка народов края» [3, 5] выделен блок русского музыкального фольклора – песенного и инструментального. В основу формирования хрестоматии «Что мы Родиной зовем» [6, 3] положен ярко выраженный в поэтических текстах песен понятийный ряд: «Родина – Земля», «Родина – Россия», «Родина – край», «Родина – станица».

Учитывая эффективность использования данного подхода при формировании песенного материала, необходим отбор русских народных песен с це-

лю последующей его систематизации с учетом возрастных особенностей и певческих возможностей школьников. Сущность понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» дает нам широкий спектр тематики для отбора русских народных песен и их систематизации с целью последующего включения в содержание музыкального образования учащихся.

Дальнейший отбор песенного материала, его систематизация и выявление наиболее эффективных форм и методов патриотического воспитания современных школьников средствами русской песни является целью проводимых исследований, результаты которых будут иметь реальное практическое применение.

Список литературы:

1. Авинская Т.Е. Воспитание младших школьников на традициях национальных музыкальных культур народов Ставропольского края // Современные проблемы образования: опыт и перспективы. Материалы 45 научно-методической конференции «Университетская наука – региону» (апрель, 2000) и региональной научно-практической конференции (октябрь, 2000). – Ставрополь, 2001. – С.201-203.

2. Ивашкина Н.А. Патриотическое воспитание младших школьников на традициях народной педагогики специальность: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – М., 2008.

3. Музыка народов края. Нотная хрестоматия к программе «Музыка». 4 класс. – Ставрополь, 1995.

4. Науменко Г.М. Детский музыкальный фольклор. – М., 1999.

5. Попов В. Русская народная песня в детском хоре. – М., 1985.

6. Что мы Родиной зовем. Нотная хрестоматия к программе «Музыка». 4 класс. – Ставрополь, 1995.

У.Н. Трандасир

Научный руководитель: к.п.н. В.И. Денисенко

г. Новороссийск

ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ КОМПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ 1 КЛАССА ДХШ, КАК СРЕДСТВО ИХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

В современных условиях развития системы народного образования очень остро встает проблема формирования духовного мира, эстетической культуры, мировоззренческих позиций и нравственных качеств, художественных потребностей подрастающего поколения. В ее решении важнейшая роль отводится композиции, как средству художественного развития учащихся, охватывающей целый комплекс художественно-эстетических отношений личности к окружающей действительности.

С древнейших времен проблемы эстетического воспитания поднимались в трудах выдающихся мыслителей и педагогов Платона, Аристо-

теля, Плутарха, Т. Кампанеллы, Р. Оуэна, Дж. Локка, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Я. А. Коменского и многих других. Они утверждали, что наряду с умственным, физическим, нравственным воспитанием необходимо вырабатывать у детей чувство красоты, эстетического отношения к действительности, развивать их вкус и прививать потребность в образательной деятельности [4, с. 36].

Выбор темы исследования – обучение основам композиции учащихся 1 класса детской художественной школы (ДХШ), как средство их художественного развития – обусловлен тем, что большой потенциал, заложенный в изучении композиции и способствующий прогрессу художественного развития, тем не менее, остается невостребованным.

Новизна исследования заключается в следующем:

- разработана, научно обоснована и экспериментально проверена методическая система обучения основам композиции с целью эффективного художественного развития учащихся;

- разработана система композиционных заданий, предполагающая развитие теоретических и практических знаний, умений и навыков.

Композицию изучают как предмет, с помощью которого овладевают законами и взаимосвязями между элементами художественной формы, между содержанием и формой, – законами, обуславливающими создание художественного целого [1, с.29].

Существуют не только основные законы композиции, т. е. общие, объективные, которые вытекают из законов диалектики природы и общества, но и частные законы композиции: закон жизненности, закон воздействия «рам» на композицию изображения. Эти законы действуют в рамках одного или нескольких видов искусств. Действие законов общества в частном композиционном законе проявляется в характере и жизненности художественного образа, через передачу в образе характерного и типического, эстетического отношения художника к отображаемому [7, с. 54].

Главные задачи, которые стоят перед художником-педагогом: пробуждение в учащихся любви к прекрасному в природе, жизни, искусстве; развитие понимания истинно прекрасного. Для решения этих задач свою педагогическую деятельность надо строить так, чтобы дать учащимся ясные представления о системе взаимодействия искусства с жизнью. На занятиях композиции необходимо использовать жизненный опыт учащихся, примеры из окружающей реальности, стараться увлечь композицией для формирования познавательного интереса к художественному творчеству и стремления к его самостоятельному проявлению [3].

Особое внимание мы предлагаем обращать на развитие воображения, фантазии. В каждом задании, на каждом уроке необходимо давать детям возможность пофантазировать. С помощью линий, красок, композиции учащийся удовлетворяет потребность рассказать, выразить свое отношение к увиденному.

Обучение композиции в 1 классе ДХШ должно вестись в доступной возрасту форме, задания должны увлекать, будить воображение, быть ин-

интересными, должны развивать индивидуальные творческие способности, а также иметь крепкую теоретическую основу. Без теоретических знаний практические умения и навыки мастерства вырабатываются механически, быстрее забываются и требуют более длительных сроков усвоения.

В процессе обучения основам композиции учащиеся должны усвоить не только определенную сумму знаний, но и должны научиться постигать суть явлений, оценивать их адекватно реальной ценности и значимости, творчески развиваться [2].

В основу художественного творческого развития учащихся на уроках композиции входит:

- личностная позиция учащихся, желание самовыражения;
- создание художественного образа – эмоциональный отклик, выбор и предпочтение средств выразительности (живописных, графических, пластических, декоративных) и взаимосвязь разных способов и самостоятельный выбор их учащимися.

- атмосфера сотворчества, эмоционального самопереживания [5, с. 42].

Глубокое изучение основ композиции стимулирует у ребят способность к обобщению, логическому рассуждению, развивает наблюдательность, умение видеть в окружающем красоту и творчески воссоздавать ее [6, с. 61]. Экспериментальная работа проводилась нами в первом классе ДХШ имени Эрьзы в городе Новороссийске. Сущность методического эксперимента заключалась в том, что занятия велись по предложенным методическим рекомендациям, поурочным разработкам и системе с применением проблемных заданий, ситуаций, в конце сравнивались результаты экспериментальной и традиционной методики обучения основам композиции.

Мы считаем, что художественное развитие учащихся в процессе обучения композиции будет более успешным, если применить системный, личностно-ориентированный подход к созданию:

- проведения совместного анализа художественных произведений с точки зрения изучения законов композиции;
- реализации развивающих интегрированных методов в обучении теории композиции;
- выполнения специальных развивающих упражнений, основанных на единстве логических и интуитивных компонентов художественного мышления;
- осознанном использовании знаний композиционных закономерностей в творческой деятельности.

Предпринятое исследование подтвердило гипотезу о том, что художественное развитие учащихся в процессе обучения композиции будет более успешным, если применять системный, личностно-ориентированный подход.

Кроме того, сравнение результатов проведенного исследования, выявило условия, выполнение которых способствует художественному развитию учащихся в процессе обучения композиции, что позволило сделать следующие выводы:

1. Эффективность художественного развития учащихся в процессе обучения композиции повышается при выполнении следующих условий:

- учета специфики возраста и индивидуальных особенностей личности обучаемых;

- выполнения композиционных работ в различных материалах и техниках;

- использование методов развивающего обучения;

2. Необходимость дифференцированного подхода к творческой деятельности учащихся с учетом уровня их развития.

3. Экспериментально установлено, что создание проблемных ситуаций на уроках по композиции обеспечивает эффективность обучения

4. Художественное развитие учащихся на уроке композиции стимулируют следующие факторы:

- самостоятельный поиск выхода из проблемной ситуации;

- подбор заданий, соответствующих по сложности уровню развития ученика;

5. Исследование показало, что занятие композицией является базой для развития мышления и восприятия, что, в свою очередь, обеспечивает прогресс в художественном развитии.

6. Предложенная методика и развивающие задания позволили активизировать творческую деятельность при обучении композиции, что подтверждено результатами проведенного эксперимента.

Композиции учащихся анализировались по пяти критериям: соответствие возрасту выполнения задания, выделение центра, соподчиненность элементов рисунка, наличие движения и передача чувств и эмоций.

Проведенный нами эксперимент обнаружил неоднородность художественной подготовки учеников и различное отношение к изобразительному творчеству, что позволило условно разделить ребят на две группы в соответствии с уровнем художественного развития:

Первая группа – хорошо подготовленные учащиеся, успешно справляющиеся с предложенными заданиями и отличающиеся высоким уровнем познавательной активности. Многие учащиеся данной группы ранее посещали изостудию и затем только поступили в художественную школу.

Вторая группа – любознательные учащиеся со средним уровнем познавательной активности, занимающиеся рисованием только в ходе урока и развивающие свои художественные возможности в рамках своего возраста.

Анализ проведенного исследования показал динамику развития композиционных навыков учащихся, а постоянное выполнение домашнего и классного заданий, уяснение основных понятий и закономерностей, повторение пройденного материала показали, что работы учащихся стали лучше и интереснее детей из контрольных групп. Полагаем, что учащимся нельзя долго останавливаться на одном уровне. Считаем, что включать в учебный процесс новые изобразительные материалы можно лишь в том случае, если учащиеся уже хорошо знакомы с предыдущими.

Проведенный эксперимент подтвердил эффективность использованных нами методов и приемов для достижения высоких результатов художественного развития учащихся на уроках композиции.

Список литературы:

1. Беда В.Г. Основы изобразительной грамоты. М., Просвещение, 1989.
2. Бехтерев В.М. Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении. М., 1990.
3. Виноградова Г.Г. Изобразительное искусство в школе. М., 1990.
4. Дополнительное образование детей, под редакцией Лебедева О.Е. М., ВЛАДОС. 2003.
5. Дубровская Е.А., Козлова С.А. Эстетическое воспитание и развитие детей. М., 2002.
6. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., Педагогика. 1981.
7. Шорохов Е.В. Композиция. М., 1986.

РАЗДЕЛ 9. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

А.В. Антропова

*Научный руководитель: к.п.н., доцент Е.Б. Ольховская
г. Екатеринбург*

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В наиболее общем понимании культура рассматривается учёными как многомерное явление, включающее совокупность знаний, умений, навыков, направленных на воспроизводство, сохранение, самосовершенствование и саморазвитие человека. Она воплощается в определённых нормах жизни, поведении, мышлении, практических действиях, обычаях, традициях и т.д. Зачастую выделяют духовную и материальную, внутреннюю и внешнюю культуру, культуру отдельного человека или общества.

Во всём этом своеобразии как бы обособленно выстраивается физическая культура личности. Это не говорит об её отстранённости в жизни общества, а скорее характеризует отношение к ней современного человека, особенно в нашей стране [1, с. 73].

Физическая культура личности формируется в прямой зависимости от общей культуры человека и общества в целом. В современных условиях оба эти понятия изменились и в большей степени характеризуются массовой культурой, которая присуща простому обывателю. Об этом в частности свидетельствуют социологические исследования. Большинство взрослых россиян ограничивают свой досуг телевизором (28%), на втором месте следует такой показатель как чтение книг (14%). Занятия физической культурой и спортом оказались внизу рейтинга [2, с. 61 -62].

В Федеральном Законе «О физической культуре и спорте» под физической культурой понимается «составляющая часть культуры, область социальной деятельности, представляющая собой совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых и используемых обществом в целях физического развития человека, укрепления его здоровья и совершенствования его двигательной активности».

Наиболее интересным является вопрос значения физической культуры для студенческой молодежи, как неотъемлемого компонента в процессе не только роста и развития человека, но и входе его социализации, становления профессиональной деятельности и её совершенствования.

Важным моментом является обращение пристального внимания на вопросы физического воспитания и здорового образа жизни в системе высшего профессионального образования. По данным Министерств образования и здравоохранения количество практически здоровых выпускников российской школы колеблется от 10 до 15 %. Растет число студентов, освобожденных от занятий или отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе. Так, их количество с 1991 по 2005 год в целом по стране увеличилось с 7,7 до 31,2 %, а в некоторых регионах до 50% соответственно (В.К. Бальсевич).

Однако наилучшим образом соответствовать высоким требованиям современности в большинстве случаев может только здоровый человек. Поэтому основной целью образовательного процесса по физическому воспитанию студентов должна быть ориентация их на активное формирование физической культуры личности будущего специалиста. При таком подходе физическая культура выступает как составная часть общей культуры и профессиональной культуры студента.

Профессиональное становление личности в процессе обучения в высшем учебном заведении и овладения выбранной профессией представляет особый интерес и позволяет выделить профессионально – личностный компонент ориентации на здоровый образ жизни, а, следовательно, и формирование личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения. При этом особое значение в профессиональной деятельности специалиста приобретает умение сохранять и укреплять своё здоровье посредством формирования собственного здорового образа жизни [4, с. 64 – 65].

В здоровом образе жизни человека, профессионально долголетию и мобильности специалиста заинтересованы общество, государство, организации – работодатели и в первую очередь он сам. Все названные субъекты сходятся в понимании того, что формирование здорового образа жизни человека происходит в течение всего его существования, а формирование здорового образа жизни специалиста – первоначально на этапе его профессиональной подготовки, то есть в период обучения в ВУЗе. Особое значение в профессиональной деятельности специалиста приобретает умение сохранять и укреплять своё здоровье, поддерживать хорошую психологическую и физическую форму посредством формирования собственного здорового образа жизни [3, с. 123].

Одной из причин отсутствия чёткой позиции физической культуры в жизни человека, можно назвать непонимание её ценности и значения молодым поколением. К сожалению, большинство современных студентов рассматривают физическую культуру в вузе как предмет, по которому надо любым способом получить зачёт.

Основной целью физической культуры студентов можно назвать формирование у молодого специалиста общественно необходимых индивидуальных качеств личности, которые развиваются в процессе обучения параллельно с совершенствованием интеллекта, усвоением социального опыта и т.д. Осо-

бая роль физического воспитания состоит во всестороннем развитии личности студентов и проявляется по трем основным направлениям. Во-первых, оно обеспечивает высокую степень развития двигательных качеств, приобретение знаний, умений и навыков, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности, а также высокий уровень учебно-трудовой активности, сохранение и укрепление здоровья. Во-вторых, приобщает студентов к систематическим занятиям физическими упражнениями, активному участию в спортивной жизни вуза. В-третьих, физическое воспитание содействует развитию общественно значимых черт характера, социальной активности, оказывает влияние на формирование духовного мира, нравственное и эстетическое развитие личности студента.

Хотелось бы отметить, что своевременная и правильная мотивация формирования физической культуры личности как всего общества в целом, так и отдельно молодого специалиста является одной из главных задач, реализуемой в рамках государственной молодёжной политики. Чёткое определение значения физической культуры в обществе и пропаганда её во всех социальных категориях поможет нам сохранить нацию здоровой, а, следовательно, способствовать развитию социально – экономического прогресса страны.

Список литературы:

1. Баранов В. А. Физическая культура в контексте общей культуры личности (социально – философский аспект) // Вопросы культурологи. – № 6 2009, С. 73.
2. Грузенкин В. И. Организация управления физической культурой и спортом // Теория и практика физической культуры. – № 6, 2005, С. 61-62.
3. Столяренко А. М. Общая и профессиональная психология: учеб. пособие для средних профессиональных учебных заведений / А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2003. С. 123.
4. Мищенко В. А. Роль здорового образа жизни в повышении профессиональной мобильности молодых специалистов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – № 1, 2009. С. 64-65.

А.В. Гринь, С.А. Бакланова

*Научный руководитель: к.воен.н., доцент В.Н. Истомин
г. Ставрополь*

МОДЕЛЬ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Исследование пути формирования ценностно-смысловой сферы студентов в ходе изучения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» представляет собой научную задачу по разработке модели изучения данного предмета.

Ценностно-смысловое обучение мы определяем как систему методических приемов, педагогических технологий и способов самостоятельного познания, которые направлены на формирование социальных и обще-профессиональных ценностных ориентаций и личностных смыслов студентов.

Модель – это объект-заместитель объекта-оригинала, обеспечивающий изучение некоторых свойств оригинала [1, с.5]. Моделирование, как метод научного исследования, обладает специфическими особенностями. Во-первых, он дает возможность изучать процесс до его осуществления. При этом можно выявить и откорректировать недостатки разработанной модели. В нашем случае, моделирование позволяет прогнозировать результаты и контролировать ход ценностно-смыслового усвоения курса «Безопасность жизнедеятельности». Во-вторых, моделирование позволяет целостно изучить объект исследования, так как в этом случае образовательный процесс представлен в виде связанных между собой элементов. В-третьих, процесс, представленный моделью, выглядит рельефно, что облегчает проводить теоретический анализ и обосновывать пути его совершенствования [2]. Таким образом, можно сказать, что моделирование тесно связано с проектированием и прогнозированием состояния объекта исследования. Важные моменты, которые учитывались нами при создании модели ценностно-смыслового усвоения студентами учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»:

1. Образовательный процесс в вузе имеет свои особенности, среди которых ярко выделяется строгая регламентация взаимоотношений между его участниками, относительная изолированность студентов, ограничение времени на самостоятельную подготовку к занятиям согласно расписания.

2. Выпускник вуза должен быть подготовлен к активной социальной и профессиональной деятельности, направленной на обеспечение обучения и воспитания детей школьного и дошкольного возраста. Поэтому основными воспитательными целями образовательного процесса в вузе являются формирование и развитие у студентов соответствующих личностных качеств.

Составляющие модели специалиста – это профессиональные знания и умения по изучаемым дисциплинам, социально-психологические и духовно-творческие качества личности, определяющие его способность добиваться результатов, адекватных требованиям общественного и научно-технического прогресса [3, с.41].

Принцип ценностно-смысловой направленности курса «Безопасность жизнедеятельности» реализуется в ходе проведения занятий с применением смыслообразующих технологий и самостоятельной подготовки с использованием дополнительной литературы. В этом случае образовательный процесс наполняется ситуациями творчества и переживания, во время занятий поддерживается самостоятельность в решении учебных ситуаций, что побуждает студента занять активную позицию [4, с.83].

По силе информационного воздействия одно из первых мест занимают мультимедийные продукты. Занятия с применением мультимедий-

ных технологий с демонстрацией слайдов, таблиц, графиков, фоторепортажей активизируют познавательную и оценочную деятельность обучающихся, способствуют сознательному усвоению материала, развитию наблюдательности и расширению кругозора у студентов. Такие занятия иллюстрируют связь теории с практикой, создают эмоциональное отношение обучающихся к учебной информации. Демонстрируемые видеотрейлеры и видеоматериалы позволяют студентам, не выходя из аудитории побывать на объектах будущей профессиональной деятельности.

Смыслотворческий процесс по развитию ценностно-смыслового отношения студентов к обеспечению личной безопасности, начинается с обретения смысловой концептуальности через актуализацию составляющей профессиональной деятельности – соблюдение производственно-технологической дисциплины (рис. 1).

В существовании ценностно-смысловых отношений выделяют два уровня – переживаемый (нижний), который определяет эмоциональные реакции и поступки людей и осознаваемый (верхний), который формируется не только в процессе переживания, но и осмысления человеком действительности [5].

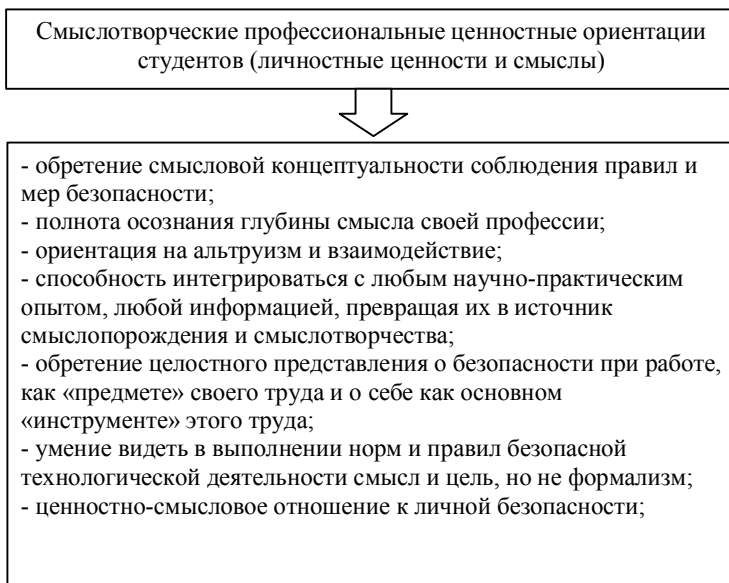


Рисунок 1. Смыслотворческий процесс по развитию ценностно-смыслового отношения студентов к обеспечению личной безопасности.

В процессе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» студенты присваивают значение получаемой информации для себя, по-

степенно осознают её и, таким образом, происходит превращение знаний в обще-профессиональные ценности и личностные смыслы, определяется место той или иной ценности в иерархии собственных личных и профессиональных ценностей. В дальнейшем, студенты реализуют их в своей практической деятельности, в высказываниях, суждениях, поступках. Таким образом, в процессе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» вышеуказанным способом происходит ценностно-смысловое самоопределение студентов. Алгоритм ценностно-смыслового образовательного процесса в вузе в рамках учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» отражен на рис. 2.



Рисунок 2. Алгоритм ценностно-смыслового образовательного процесса в рамках учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»

Мы предполагаем, что изменения в конструкции педагогического процесса, направленные на развитие ценностно-смысловой сферы студентов, приведут к повышению познавательной активности и осознанию необходимости получения знаний и умений в обеспечении не только личной, но и общественной безопасности.

Список литературы:

1. Ченцов, А. А. Моделирование как средство управления учебным процессом в средней школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. А. Ченцов. - Л., 1977. - 23 с.
2. Советов, Б. Я. Моделирование систем / Б. Я. Советов, С. А. Яковлев. - М.: Высш. шк., 1985. - 271 с.
3. Уман, А. И. Дидактическая подготовка будущего учителя: технологический подход / А. И. Уман. - Орел: ОГПИ, 1993. - 127 с.

4. Безопасность жизнедеятельности. Производственная безопасность и охрана труда / П. П. Кукин, В. Л. Лапин, Н. Л. Пономарев и др. – 2-е изд., исправ. и доп. – М.: Высшая школа, 2003. – 439 с.

5. Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.

В.В. Дорошенко

*Научный руководитель: д.п.н., доцент Н.А. Рыбачук
г. Краснодар*

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЕ ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Предлагаем экспериментальную программу «Целевое самосовершенствование в процессе обучения студентов специализации футбол», состоящую из 5 модулей: общетеоретического, технико-тактического, организационно-методического, самоорганизационного, нравственного направления.

Модуль общетеоретической подготовки включает в себя информацию о здоровье, различных видах самостоятельных упражнений, их использование, педагогический контроль в процессе индивидуальных тренировок, аутогенный тренинг, сведения о человеке как о биологической системе, физиологию спорта, основы спортивной тренировки на примере футбола.

Технико-тактический модуль представлен деятельностью преподавателя и студента по усвоению элементарных технических навыков, тактическую подготовку, общую физическую подготовку комплексного характера по методике, разработанной нами, специальную физическую подготовку, соревновательную игру.

Организационно-методический – определяет самостоятельную деятельность студента по организации и проведению соревнований, их судейство.

Самоорганизационный модуль – проектирование индивидуальных программ, моделирование и подбор методов физического воспитания для совершенствования физических качеств.

Нравственно-ориентированный модуль предполагает организацию и проведение соревнований по правилам честной игры. В этой связи мы исследовали соревновательное поведение для определения качества «работы» этого модуля. В процессе исследования анализировались все виды учебно-познавательной деятельности (программы самосовершенствования, выступления с докладами на конференциях вуза, моделирование собственного физического развития, организация и проведение соревнований по футболу, судейство соревнований по футболу, самоконтроль и самооценка личностных достижений, выполнение учебно-тренировочных заданий на технику) и оценивались в баллах.

Студенты контрольной и экспериментальной групп до начала исследования не занимались футболом в организованной форме, не имели спортивных разрядов по данному виду спорта, т.е. были новичками.

В учебно-тренировочном цикле студенты экспериментальной группы занимались ОФП (общая физическая подготовка) по разработанной нами методике комплексного характера, включая технико-тактические приемы в футболе.

Учебные занятия в контрольных группах проводились по общепринятой базовой программе для вузов. Студенты работали над улучшением контрольных нормативов: отжимание, сгибание и разгибание туловища, прыжок в длину с места, 12 минутный бег – тест Купера (оценивается расстояние).

Экспериментально подтверждена эффективность программы «Целевое самосовершенствование в процессе обучения студентов специализации футбол», что проявляется в повышении уровня физической подготовленности студентов экспериментальных групп в отличие от контрольных (улучшении результатов в выполнении теста Купера, сгибании и разгибании рук в упоре, сгибание и разгибание туловища за две минуты, в прыжках в длину с места, $P < 0,05$).

Спортивно-ориентированный подход к процессу физического воспитания в условиях непрофильных вузов обеспечивает: позитивные изменения потребностно-мотивационной сферы студентов (на завершающем этапе в экспериментальной группе у 85–91% юношей вызывает интерес влияние спорта, физических упражнений на здоровье и физическое развитие человека; методика спортивной тренировки становится более востребованной – 12–56% респондентов).

Подтверждение этому мы находим в анализе видов деятельности в свободное время. Достаточно значима для студентов физкультурно-спортивная активность – 42–64%, увеличивается посещение спортивных залов – 10–54%, физическая работа в саду – 15–63%, посещение спортивных соревнований.

После эксперимента мы проанализировали наиболее ценные виды деятельности и определили их значимость: всесторонне и гармонично развитым наиболее ценно для 30–64% студентов – это 1-я позиция. Далее следует укрепление и восстановление здоровья – 53–61%, на 3-й позиции по значимости – успехи в учебе, овладение профессиональными знаниями 30–57%, улучшение телосложения – 45–54%. Только на 5-й позиции желание активно заниматься спортом – 28–37%. Недостаток свободного времени и невозможность быстрой адаптации к обучению в вузе.

Повышается интерес к спортивным зрелищам – 53–58%. По значимости после эксперимента на первый план выдвигается технико-тактические действия игроков – 5–65%, далее следует положительный результат – 60–62%, затем – красивая игра – 43–48%, возможность общаться с друзьями, эмоциональная разрядка – 32–62%, после эксперимента драки и столкновения интереса не вызывают – 13–0%.

На обязательных занятиях по предмету физическая культура испытывают положительные эмоции 62–64%, эстетическое удовлетворение – 23–36,87%, отрицательные эмоции лишь изредка испытывают 27,21–11,12% студентов.

Далее в нашем исследовании мы анализировали актуальные знания студентов, их значимость и изменение после эксперимента: образованность

юношей о роли спорта в укреплении здоровья занимают 1-ю позицию – 84,21–78,35%, о влиянии занятий спортом на формирование и развитие культуры – 84–80%, об использовании упражнений для укрепления здоровья – 78–72%, об истории олимпийского движения – 56,21–72%, о нравственном поведении в спорте – 62–64%, о месте и роли общения в спорте – 51–60%. Резюмируя вышесказанное отмечаем, что по некоторым пунктам наблюдается либо завышение результатов первоначальных студенческих знаний, либо они несколько занижены. Это говорит о переосмыслении своей компетентности в связи с оценкой качества.

Е.В. Евдокимова

Научный руководитель: Е.Н. Кряженко

г. Буденновск

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ – ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Основным компонентом здорового образа жизни человека является его личная физическая культура. Это часть культуры личности, основу специфического содержания которой составляет рациональное использование человеком одного или нескольких видов физкультурной деятельности в качестве фактора оптимизации своего физического и духовного состояния.

Процесс формирования физической культуры личности школьников рассматривается как функциональная система организационных способов алгоритмизированного управления учебно-познавательной и практической деятельностью учащихся, как упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса.

Научные взгляды на физическую культуру личности В.К. Бальсевича, М.Я. Виленского, Л.И. Лубышевой, Л.П. Матвеева, А.Д. Новикова, В.И. Столярова и других авторов позволяют конкретизировать дефиницию и структуру физической культуры личности как ведущей целеполагающей установки в системе физического воспитания. В качестве отправной платформы понимания природной и социальной детерминации физической культуры личности принимаются общепедагогические и психологические подходы, связанные с ними вопросы социализации личности, движущие силы ее развития, творчества и деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, В.П. Беспалько, Б.Т. Лихачев, В.С. Леднев, А.М. Леонтьев, Б.Б. Люмов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Б.Д. Шадриков).

Исходя из этого, предлагается следующее определение понятия “физическая культура личности”: это социально-детерминированная область общей культуры человека, представляющая собой качественное, системное, динамичное состояние, характеризующееся определенным уровнем специ-

альной образованности, физического совершенства, мотивационно-ценностных ориентации и социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания и интегрированных в физкультурно-спортивной деятельности, культуре образа жизни, духовности и психофизическом здоровье.

При этом за основу берутся четыре ориентира. Первый ориентир – это разделение понятий “индивид” и “личность”. При выведении понятия “индивид” в психологии личности отвечают, прежде всего, на вопрос, в чем данный человек подобен всем другим людям, т.е. указывают, что объединяет данного человека с человеческим видом. Это не однозначно с понятием “индивидуальность”, с помощью которого дается ответ на вопрос, чем данный человек отличается от всех других людей. Индивид выступает преимущественно как генотипическое образование. Индивидом рождаются, а личностью становятся. Личность есть системное, динамическое, «сверхчувствительное» качество. Личность – не только продукт, но и субъект общественных отношений. Личность – это человеческий индивид как носитель сознания, как существо, способное к трудовой и познавательной деятельности и т.д. Второй ориентир – деятельность, которая представляет собой динамическую, саморазвивающуюся иерархическую систему взаимодействия субъекта с миром. Динамика личности анализируется в двух планах: в плане деятельности и в плане времени. Педагогика занимается именно динамикой личности. Деятельность человека является формой его реального существования, она биосоциальна по своей детерминации, имеет технологическую конкретику. Для создания образовательной системы используют анализ самой деятельности (как образовательной, так и любой другой). Системное описание деятельности производится:

- 1) в рамках морфологии деятельностей по их составу и структуре (субъектам, объектам в их взаимодействии, простоте, сложности и пр.);
- 2) в рамках аксиологии – по их оценке, ценности, потребности в данных видах деятельности;
- 3) в рамках праксиологии – по их развитию и функционированию;
- 4) в рамках антологии – по способам их существования (люди, объекты, среда), характерам, способам познания деятельности.

Согласно А.Н. Леонтьеву, одни виды деятельности на определенном этапе являются ведущими и имеют большее значение для развития личности, другие – меньшее. Одни играют главную роль, другие – подчиненную.

По ходу изложения содержания сути деятельности целесообразно дать определение и понятие «физкультурно-спортивная деятельность», ибо до сегодняшнего дня в теории физической культуры оно понимается неоднозначно.

Центральной фигурой, системообразующим началом процесса физической культуры является преподаватель – носитель содержания образования, организатор педагогических условий, обеспечивающих результативность деятельности. В его личности сочетаются объективные и субъективные педагогические ценности.

Профессионализм – учет индивидуально-психологических и физических особенностей занимающихся, адекватная их возможностям нагрузка, решение оздоровительных, образовательно-воспитательных задач, учет желаний и интересов учащихся, разнообразие, новизна, эмоциональность занятий, а также личность преподавателя (его общекультурный уровень, эрудиция, научная и методическая подготовка, ответственность, трудолюбие, убежденность, разумная требовательность, педагогическое мастерство) являются психолого-педагогическими факторными условиями, обеспечивающими качество воспитательного процесса.

Список литературы:

1. Виленский М.Я. Социально – педагогические детерминанты формирования здорового образа жизни//Теория и практика физической культуры, 1994.
2. Виноградов П.А. и др. Основы физической культуры и здорового образа жизни. – М., 1996.
3. Дуркин П.К., Лебедева М.П. К проблеме воспитания личной физической культуры у школьников и студентов//Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2000.
4. Дуркин П.К., Лебедева М.П. К решению проблемы формирования здорового образа жизни населения России//Теория и практика физической культуры, 2002.

Ж.А. Клапышева

Научный руководитель: к.биол.н. К.Е. Безух
г. Ярославль

**ОБЩИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО
ЛАГЕРЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Не секрет, что человечество находится на пороге экологической катастрофы. Дальнейшая его судьба во многом зависит от мировоззрения подрастающего поколения, от отношения молодых людей к окружающему миру – среде своего обитания. Каждый день человек пользуется природными ресурсами, истощает их, и, увы, не думает о последствиях своей деятельности. Поэтому введение непрерывного экологического образования, его направленность на развитие экологической культуры подрастающего поколения формирует и закрепляет у учащихся знания о реальных факторах экологической опасности, практические навыки по оценке качеств окружающей среды, экологически оправданное поведение.

Главная проблема – научить школьников строить свои отношения с природой и обществом на основе уважения ко всему живому как уникальной и бесценной части биосферы, понимать и ощущать свою ведущую роль

в поддержание устойчивости природной среды. Поддерживая искренний интерес ребёнка к окружающему, следует помнить о воспитании бережного отношения к природе. Очень важно, чтобы взрослые сами любили природу и эту любовь старались привить детям. Для этого необходимо строить работу по экологии так, чтобы она давала ребёнку массу ярких впечатлений, вызывала радостные эмоции, заставляла исследовать ещё непознанное и незнакомое. Совершенно очевидно, что обучение школьников экологии только на уроках невозможно. Необходимы экскурсии в природу, как в сохранившуюся в естественном состоянии, так и в разной степени преобразованную человеком; работа в лаборатории; внеклассные мероприятия и др. Одной из форм работы с детьми в данном направлении можно считать организацию профильного экологического лагеря. Нами разработана и апробирована модель экологического лагеря «Артемиды» для младших школьников, работа в котором ведется по нескольким направлениям:

- 1) защита природной среды (изготовление кормушек для подкормки птиц в зимний период, борьба с мусором, установка табличек в местах распространения охраняемых растений, муравейников);

- 2) улучшение природной среды (посадка растений, озеленение пришкольного двора, укрепление склонов, расчистка леса от сухняка);

- 3) предупреждение дурных поступков в природе и борьба с ними (выпуск листовок и буклетов с правилами поведения в природе);

- 4) пропаганда охраны природы (беседы, изготовление плакатов, публикация статей в газетах, проведение экологических марафонов);

- 5) сохранение и использование эстетических ценностей природы (сбор природного материала, изготовление поделок);

- 6) исследование природной среды.

Очень важную роль играет участие школьников в исследовательской работе. Учащиеся должны самостоятельно добывать необходимые знания, работая с различными источниками информации, проводить их анализ, сопоставлять, обобщать и подтверждать теоретические положения. Поэтому окончанием работы лагеря является защита участниками проектов на научно-практической конференции перед авторитетным жюри. Это своеобразный конкурс, где учитываются приобретенные ребенком теоретические знания, интерес к научно-исследовательской деятельности, знание правил техники безопасности, правил поведения в природе и оказания первой медицинской помощи. Кроме того, результативность работы лагеря выражается в конкретных практических делах, изыскательской и опытнической деятельности, массовых акциях и походах, тематических Днях и конкурсах.

История реализации. Апробированная нами модель экологического лагеря рассчитана на детей 9-11 лет, поэтому базируется на ряде концептуальных принципов, призванных обеспечить личностное, культурное и деятельностное развитие, обучение и воспитание младших школьников. Все виды деятельности, в том числе и специфические – конструирование событий, рисование, игровые моменты – приобретают в данном проекте творческий характер. Радость познания и открытие нового

формируют у детей познавательную мотивацию, а преодоление возникающих в процессе учения интеллектуальных и личностных затруднений развивает волевую сферу. Ориентировочной основой деятельности подростков становится знание, поэтому форма представления знаний является такой, которая может быть понятной детям и принимаемой ими.

Цели и задачи организации лагеря. Исходя из вышесказанного, основными целями организации лагеря являются следующие: расширить у школьников представление о такой науке как экология; способствовать формированию экологического сознания и экологической культуры школьников; подкрепить практические знания, полученные на уроках цикла «Окружающий мир» или природоведения (естествознания); выяснить причины неблагополучия некоторых природных ландшафтов данного района и по возможности оказать помощь в их устранении; организовать содержательный досуг и здоровый отдых учащихся в дни школьных каникул.

Воспитательные и развивающие задачи: развитие познавательной и мотивационной сферы, интеллектуальных способностей детей; повышение адаптационных возможностей организма; коррекция всех сторон речи детей; развитие мелкой моторики рук, внимания, памяти, мышления; гармоничное развитие моторного потенциала детей; воспитание культуры общения, эмоциональной отзывчивости, доброжелательности к людям; развитие детской самостоятельности, инициативности, воспитание у каждого ребенка чувства собственного достоинства, самоуважения, стремления к активной деятельности и творчеству; воспитание ответственного и уважительного отношения к окружающей среде; изучение природы родного края; формирование активной позиции школьников по вопросам защиты окружающей среды; формирование представлений о ЗОЖ, строении и работе тела человека.

Результат. Удачная реализация поставленных целей и задач дает следующие результаты: дети ставят простейшие экологические опыты, применяя свои знания на практике; приобретают общеучебные умения работы над проектами; становятся более коммуникабельными; не боятся применять творческий подход к решению проблем; ценят красоту природы родного края.

Основные направления, формы и методы работы. При реализации программы используется целый спектр дидактических приемов и методов работы как традиционного, так и инновационного характера, включенных в разные формы занятий. Все методы и формы работы в обязательном порядке адаптированы соответственно возрасту обучаемых. Преподаватель выступает в роли тьютора – консультанта, организующего эффективное изучение курса.

Основные формы работы: работа с научной и научно-популярной литературой, соответствующей возрасту; лабораторные и практические работы; простейшие научные опыты и эксперименты; экскурсии; экологические игры дидактического характера, настольные экологические игры; подвижные игры на улице; мини-походы; создание экологического музея.

Основные методы: блочно-модульное построение материала занятий; наблюдение; метод ассоциаций; коллективное творчество; систем-

ный анализ; моделирование и макетирование экологических процессов; дизайн-анализ; построение классификаций; метод фокальных объектов; кейс-метод; коллаж.

Инструкции по работе лагеря. Эколагерь позволяет не только заниматься научными проблемами (соответственно возрасту обучаемых), но и создаёт отличные условия для оздоровления ребят: прекрасная природа, чистый воздух, непринуждённая обстановка, свободный выбор научной деятельности. Лагерь рассчитан на смены по 10 дней. Оптимальное число участников одной группы лагеря – 12 человек, всего две группы. При этом все работы проводятся в микро-группах по 2–3 человека. Каждый день в лагере имеет определённую цель и несёт соответствующую смысловую нагрузку. В начале каждого дня проводится инструктаж по технике безопасности. Выбор выполняемой каждой группой работы осуществляется путём жеребьёвки.

Все предлагаемые школьникам опыты просты по исполнению, познавательны и безопасны для детей. Школьники подбирают методики работ, ищут наилучший вариант обработки собранного материала и полученных наблюдений, информируют об увиденном других ребят. В обсуждении принимают участие все участники лагеря, это способствует развитию чувства товарищества, коллективизма. Выполнение заданий сопровождается зарисовкой объектов и их наиболее важных систематических признаков, причём художественное качество рисунка значения не имеет.

Предлагая то или иное поручение, ту или иную тему, школьнику всегда задается вопрос: “Ты хочешь сделать это?” или “Тебе интересна эта тема?” Добровольное участие – важнейший принцип работы. Он дает ребенку право выбора, в результате чего он может сказать: “Да, я выбираю сам”. Кроме того, в конце каждого дня участниками лагеря проводится самооценка проделанной работы. После выполнения всеми участниками лагеря своих заданий на этот день каждая команда представляет отчёт о проделанной работе, рассказывая и показывая, что получилось. По итогам выступления символ данного дня (в исключительных случаях несколько) переходит команде-победителю. Общим итогом деятельности учащихся в лагере является получение практических навыков простейших экологических исследований и создание эколого-валеологических портфелей.

Символ лагеря – греческая богиня Артемида, покровительница и защитница природы и детей. Девиз лагеря: “Живя в мире, будь его частью”.

Подводя итог, отметим, что образовательная работа в области экологии очень интересна детям, и держится она на трёх китах: добровольности и заинтересованности ребят и энтузиазме руководителя. Дети остро чувствуют неискренность взрослых, поэтому руководитель должен, прежде всего, сам осознать важность охраны природы, здоровья, только тогда успех в работе будет обеспечен.

Е.В. Литвина
Научные руководители: д.п.н., проф. Р.Р. Магомедов,
к.п.н. Г.А. Литвина
г. Ставрополь

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЗОЖ В ЖИЗНИ СТУДЕНТА

Зарождение здорового образа жизни (ЗОЖ) напрямую связано с теми далекими временами древности, когда первобытный человек стал создавать орудия труда, когда он начинал осознавать, что его жизненные успехи во многом предопределяются его физическими способностями, его умением быстро настигать добычу, преодолевать разного рода естественные преграды, его способностями далеко и метко бросать камни, копья, дроты и т.д.; когда он стал пользоваться физическими упражнениями при подготовке к охоте на крупных и опасных зверей. Жизнь убедительно свидетельствует о том, что человек становится человеком только в условиях общественной жизни, только в процессе воспитания и обучения, только в процессе созидательной трудовой деятельности.

Практически во все времена, во всех государственных образованиях эти проблемы в той или иной мере решались. В спартанской, афинской и римской (рабовладельческих) системах обучения и воспитания всем этим вопросам (в особенности военного и физического воспитания) уделялось повышенное внимание(1). Примечательно, что великий древнегреческий врач и прогрессивный мыслитель Гиппократ (5-4 вв. до н.э.) в своих трудах неоднократно подчеркивал огромную значимость ЗОЖ в укреплении здоровья эллинов.

В годы средневековья, в годы нового и новейшего времени проблемы формирования здорового молодого поколения получили свое дальнейшее развитие. В высказываниях Д. Локка, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталотци, К. Маркса, Ф. Энгельса, К.Д. Ушинского, П.Ф. Лесгафта, В.И. Ленина, А.С.Макаренко и многих других мыслителей и педагогов эти идеи получили свое дальнейшее развитие и обоснование. В СССР (1978) по данным ЮНЕСКО была сформирована самая совершенная система обучения подрастающего поколения и самая совершенная система профилактики заболеваний среди населения нашей страны.

Лекции и семинары, практические и лабораторные занятия, учебные и полевые практики, зачетные и экзаменационные сессии – основное время становления и личности будущего специалиста высшей квалификации. Все виды учебной работы рассчитаны из 54-часовой учебной недельной нагрузки, куда входят аудиторные и внеаудиторные занятия, самостоятельные работы, контрольные мероприятия и т.д. Все это требует от студентов не только основательной эрудиции и подготовленности, но и большой сосредоточенности, высокой работоспособности, хорошего, крепкого и стабильного здоровья, чрезвычайной нацеленности и прямого использования всех своих резервов и наработок, навыков и

умений в области ЗОЖ на решение всех основных задач и проблем, связанных с формированием специалиста высшей квалификации.

Основная направленность ЗОЖ в занятое (несвободное) время нацелена на восстановление и оздоровление студента после учебы. Сон, питание, личная гигиена, ведение (или участие в нем) домашнего и личного подсобного хозяйства, воспитание детей (младших братьев и сестер), уход за лицами преклонного возраста, время и энергия затрачиваемые на дорогу в вуз и обратно, разного рода временные работы в целях пополнения бюджета и т.д. – вот основные составляющие внеучебного (занятого) времени.

Во внеучебное время жизнедеятельность студента чрезвычайно многообразна. В это время совершенно отчетливо видно проявление и восстановительно-оздоровительной, и созидательно-преобразующей и развивающе-поддерживающей структурных групп ЗОЖ (2).

В последнее время резко меняется характер труда. Доля физического труда уменьшается, а умственного – возрастает. Работники умственного труда (это касается и студентов) во время своей трудовой деятельности, как правило, не получают необходимой двигательной, физической нагрузки. Но без должной физической нагрузки человек в обязательном порядке столкнется с проблемами гипокинезии, гиподинамии, адинамии и т.д. Все это означает, что объективные (в основном производственные) обстоятельства будут и далее принуждать современного человека (и студентов в том числе) больше, чаще и основательнее обращаться к физической культуре и спорту, овладевать нормами и правилами ЗОЖ (3).

Занятия у студентов, за исключением уроков физкультуры, в аудиториях и лабораториях, не всегда соответствующих гигиеническим нормам. Обязательным продолжением академических занятий является самостоятельная работа с литературой, чтобы закрепить изучаемый материал, подготовиться к курсовым и дипломным проектам. Участие студентов в общественной работе, чтение художественной литературы, посещение кино, театра и других культурных мероприятий и т. д. – все это свидетельствует о малоподвижном образе жизни, о том, что их двигательный режим определяется в основном постановкой физического воспитания в вузе. А это в настоящее время весьма серьезная проблема.

Физическое воспитание как предмет должен начинаться с беседы, в которой раскрывается программа курса, цели задачи для каждого учебного отделения. До начала практических занятий студенты должны пройти медицинский осмотр, результаты которого дают характеристику их состояния здоровья и физического развития. После завершения медицинского осмотра студенты сдают контрольные нормативы, результаты которых и данные медицинского осмотра позволяют объективно распределить их по учебным отделениям.

Физическое воспитание – неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса и не может рассматриваться как второстепенный его компонент. Проблема формирования двигательной активности учащихся имеет важное гигиеническое значение, так как в последнее время замечается прогрессирующая гиподинамия у молодежи, что обусловлено большим объемом учебных занятий не только в аудиториях, но и дома.

Для сохранения здоровья и высокого уровня физических качеств студенту необходим двигательный режим с затратой энергии как минимум 2,5 тыс. моторных к/кал., в большинстве случаев этот показатель составляет примерно 600 моторных к/кал (4).

Недостаточна двигательная активность отрицательно сказывается на многих функциях растущего организма, что является патологическим фактором в возникновении и развитии разных заболеваний (Сердюковская Г. Н. Минх А. А. 1970г.). С выраженной гипокинезией связывают распространенные функциональные отклонения сердечнососудистой и нервной систем. Отрицательное влияние дефицита в двигательном режиме подростков усугубляется явлением акселерации, свойственным этому возрасту.

При разработке гигиенических норм для физической культуры и спорта, прежде всего, должна быть поставлена цель укрепления здоровья и гармоничного развития всего организма, а затем достижения спортивного результата.

Экспериментальными исследованиями доказано, что уроки физкультуры в средних специальных учебных заведениях и институтах не могут полностью решить проблему физического совершенствования молодежи (Минаев Б. Н., Виленский М. Я., 1973, 1975; Павлов С. П., 1976). Поэтому должны использоваться все общеизвестные формы физической культуры и спорта: утренняя гимнастика, гимнастика до уроков, физкультминутки, занятия в спортивных секциях, массовые физкультурно-оздоровительные мероприятия (туристские походы, дни здоровья и др.).

Для студентов М.Я. Виленский (1978) предлагает следующий оптимальный уровень двигательной активности: 14-19 тыс. шагов в сутки, или 1,3-1,8 часов в день любых физкультурных или спортивных занятий.

Этот уровень, т. е. 9-11 ч занятий в неделю, включая 15-20 мин на ежедневную утреннюю зарядку, академические занятия физической культурой, а также занятия физкультурой и спортом после учебы, обеспечивают оптимальное физическое состояние учащегося в высшем учебном заведении (4).

Почему так остро и принципиально ставится в наши дни вопрос о массовой физкультуре? Не только потому, что забота о здоровье народа – главная социальная забота нашего общества. Сегодня связь физической культуры и здоровья работоспособности и производительности труда ощущается особенно ясно. Ибо путь к культуре в целом лежит в частности через физическую культуру.

Сейчас проблема взаимосвязи физкультуры и здоровья не потеряла своей актуальности и находится в центре внимания специалистов самых различных областей науки. О важности оздоровительной роли физкультуры и спорта свидетельствуют данные социологов. Учеными подсчитано, что сокращение заболеваемости хотя бы на 1 % позволит получить дополнительно 35 млн. рабочих дней.

Пока наши болезни обществу обходятся дорого. Из-за слабой физической подготовки молодых рабочих и инженерно-технических работников происходит 24% всех видов брака, аварий, остановок оборудо-

вания. Недостатки в физическом воспитании, отсутствие должной за-
калки приводят к тому, что из трудового процесса ежедневно по бо-
лезни выключается около 3 млн. человек!

Для решения этой и многих других проблем необходимы совмест-
ные усилия ученых и практических работников, всего общества.

Можно сказать, что новое производство требует нового физического
мира человека. Как учеба сегодня становится постоянным фактором жизни
члена нашего общества, так и физическая культура ныне превращается в
неотъемлемый атрибут жизни, средство адаптации к изменяющимся при-
родным, социальным и другим условиям. Из способа проведения досу-
га, требующего расхода мышечной энергии, физическая культура превра-
щается в основной фактор физического развития человека,

Специалисты, к примеру, доказали, что состояние здоровья человека
лишь на 10% зависит от медицины и на 90% от уровня его физической
подготовленности и здорового образа жизни. Проведенные исследова-
ния показывают, что расходы, направленные на поощрение профилакти-
ческих спортивных мероприятий (даже учитывая возможность травм),
много меньше, чем затраты на пособия по нетрудоспособности.

Сегодня лозунг «Физическая культура – залог здоровья» уже недо-
статочно актуален. Занятия физкультурой и спортом должны стать за-
логом социального и творческого долголетия.

Список литературы:

1. Пономарев Н.И. Возникновение и первоначальное развитие физи-
ческого воспитания. – М., 1970, С.54.
2. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей
школьного возраста. – СПб., 1912, С.141.
3. Краснов И.С. Пути формирования здорового образа жизни студентов /
Вопросы физического воспитания студентов – Изд-во СПбГУ, 2003, №28.
4. Краснов И.С. Формирование здорового образа жизни – важное
направление подготовки специалистов высшей квалификации // Вопросы
физического воспитания студентов – Изд-во СПбГУ, 2003, №27.
5. Ильинич В.И. Профессионально-прикладная физическая подготов-
ка – М., 1978, С.32.
6. С.М. Оплавин, Ю.Т. Чихаев. Физическая культура в жизни чело-
века – Ленинград, 1986, С.134.

А.С. Панкова

Научный руководитель: к.п.н.. А.Н. Андреев

г. Ставрополь

ПЕРЕТЯГИВАНИЕ КАНАТА, КАК СРЕДСТВО ИСПРАВЛЕНИЯ ОСАНКИ

Изменились времена, изменились ценности и традиции народа. Ме-
няется и отношение к физической силе как одному из основных досто-

инств. Изменения эти, к сожалению, не в лучшую сторону. Медицинская статистика констатирует: до 35% учащейся молодежи имеют нарушения осанки (сколиозы) в основном из-за слабости мышц спины.

Человек со слабыми мышцами спины и нарушенной в связи с этим осанкой не способен долго ходить, стоять и даже сидеть – быстро устает. Проблема актуальна и требует своего решения. Об ухудшающемся здоровье населения, слабой физической подготовленностью молодежи много говорится и на телевидении, и в прессе.

Перетягивание каната по воздействию на организм занимающихся является одним из наиболее эффективных средств физического развития. Перетягивание каната – вид спорта, в котором две команды непосредственно меряются силой.

Турниры по перетягиванию каната возникли на основе древних церемоний и культов. На сегодняшний день не представляется возможным точно определить место и время возникновения этих соревнований.

Самые древние свидетельства об этом виде спорта найдены в азиатских странах, в которых уже в доисторические времена перетягивание каната приобрел форму состязания между деревнями. Перетягивание каната рассматривалось как символ состязаний различных мистических сил, как, например, победа над силами зла в борьбе между добром и злом, которые проводились во время погребальных церемоний, либо во время молений об урожае, хорошей погоде. Из работ этнографа Савьера известно, что в Бирме был обычай, в котором одна партия представляющая дожди состязалась в перетягивании каната с другой партией, символизирующей засуху. В этом состязании выигрыш команды дождя рассматривалась как наступление сезона дождей.

С возрождением бароном Кубергеном Олимпийских игр, перетягивание каната становится олимпийским видом спорта. С 1900 по 1920 год перетягивание каната включалось в программу Олимпийских игр. После 1920 года перетягивание каната большинством голосов было выключено из программы Олимпийских игр в связи с сокращением числа участников Игр. Это решение на время затормозило дальнейшее развитие этого вида спорта на международном уровне, но это не привело его к ликвидации как самостоятельного вида спорта.

Во многих странах перетягивание каната осталось самостоятельным видом спорта. Однако, в связи с тем, что Национальные ассоциации атлетов уделяли небольшое внимание перетягиванию каната как самостоятельной дисциплины, возникла необходимость создания независимых организаций. Старейшей самостоятельной ассоциацией по перетягиванию каната является Шведский союз, основанный в 1933 году. Другие европейские страны, следуя примеру шведов, создали также свои независимые организации. В 1958 году была создана федерация по перетягиванию каната в Великобритании, а в 1959 году в Нидерландах.

В разных странах существуют клубы любителей этого вида спорта, в которых проводят чемпионаты по перетягиванию каната как женские, так и мужские. В России их объединяет Всероссийская федерация пе-

ротягивания каната. На сегодня разработана поэтапная целевая программа развития перетягивания каната на 2007-2012 г.г.

В сравнении со многими другими видами спорта перетягивание каната имеет ряд своих достоинств и преимуществ. Прежде всего, простота, доступность и экономичность. Заниматься перетягиванием каната можно на небольшой площадке с практически любым покрытием, даже зимой на снегу. Стоимость каната сравнительно невелика, а срок использования практически неограничен. Форма одежды также не требует больших затрат. Тренировки по перетягиванию каната проходят на высоком эмоциональном уровне и с высокой плотностью.

Таким образом, перетягивание каната – вид спорта, который распространён во всём мире и включен в программу Всемирных игр. Как вид состязаний и развлечений, перетягивание каната очень популярно начиная со школ, местных спортивных праздников и заканчивая спартакиадами крупных корпораций. В процессе занятий воспитываются необходимые физические качества: сила, выносливость, высокая физическая работоспособность; формируется осанка. По зрелищности перетягивание каната не уступает многим другим видам спорта.

Список литературы:

1. Методические рекомендации по проведению соревнований по силовым видам спорта. ВИФК. Л.-1989.

Т.А. Сидоренко
Научный руководитель: к.вет.н., доцент Е.Л. Тинькова
г. Ставрополь

СИСТЕМА ПРЕВЕНТИВНЫХ МЕР ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ МОЛОДЕЖНОГО НАРКОТИЗМА

В условиях системного кризиса в современном российском обществе получили распространение различные социально-негативные явления. Особую обеспокоенность вызывает распространенность наркомагии среди молодёжи.

В последние годы в Российской Федерации наркотизм превратился в один из главных факторов, оказывающих негативное влияние на физическое и моральное здоровье населения, экономику, политику, демографическую ситуацию, правопорядок, социальную стабильность и будущее молодёжи. Молодежь превращается сегодня в максимально уязвимую для наркотизма группу населения [1, с.64; 2,с. 158].

Рост молодежного наркотизма свидетельствует: профилактическая работа зачастую не дает результатов, несмотря на то, что ею занимаются как органы власти и управления, силовые структуры, так и институты гражданского общества. Не всегда способствует этому и расширение круга субъектов профилактики за счет создания различных объединений, партнерских союзов, специализирующихся в данной сфере.

В связи с этим становится особенно важным социальный анализ и профилактика молодежного наркотизма. Возрастает социальная потребность в предупреждении наркопреступлений и профилактике поведения молодежи [3, с.118].

Важную роль в эффективности превентивных мер играет реализация профилактических программ. Для их построения важно понимать, на какую категорию населения направлено воздействие, каковы его временные рамки, осуществляется ли это воздействие на саму личность или на окружающую ее среду и в какой форме это происходит.

Понимая всю важность существующей проблемы и жесткую необходимость ее решения, мы считаем, что одним из путей ее реализации является процесс получения знаний студентами по данной проблеме. В рамках действующей в ГОУ ВПО СГПИ профилактической программы нами разработаны психофизиологические меры воздействия на студентов, как элементы профилактической работы.

Психофизиологический аспект включает в себя проведение психофизиологических исследований. Современные психофизиологические исследования направлены на решение вопросов о физиологических механизмах психической деятельности организмов. Эти процессы участвуют в организации поведенческого акта и имеют соответствующие физиологические корреляты. За счет их усложнения преобразуется уровень взаимодействия человека с окружающей средой, а это, в конечном счете, приводит к формированию социума и культуры. Последние же, в свою очередь, оказывают влияние как на совершенствование механизмов деятельности мозга и организацию высших психических функций, так и на становление личности самого человека.

В качестве психофизиологических методов в работе нами используется оборудование региональной лаборатории прикладной психофизиологии, а именно: для проведения психофизиологического исследования функционального состояния и тестирования личностных особенностей и акцентуации характера мобильный и портативный прибор для исследований группы детей и подростков – устройство психофизиологического тестирования УПФТ-1/30 «Психофизиолог» на пять человек с рабочим местом.

Для исследований и коррекции в областях: аддитивных расстройств; синдрома дефицита внимания; профилактике хронического стресса и психосоматических расстройств, зависимостей применяется прибор функционального биоуправления, который имеет БОС сценарии в виде зрительных образов, игровых ситуаций, шкал, диаграмм на видеомониторе пациента, а также в виде различных аудиосигналов, использующих мультимедийные возможности компьютера.

С целью изучения психофизиологии трудностей адаптации к обучению в вузе с диагностикой неосознаваемых доболезненных состояний, выявление неосознаваемых проблем социальной жизни используем психодиагностическую систему «Эгоскоп».

В связи с вышеизложенным, возникает необходимость приложения психофизиологических исследований и психофизиологического сопровождения, которые раньше не учитывали значимость психофизиологических особенно-

стей индивида, являющихся основой базовых характеристик здоровья. Считаем, что только комплексный подход к рассматриваемой проблеме позволит получить положительные результаты профилактической деятельности по противодействию злоупотребления ПАВ в молодежной среде.

Список литературы:

1. Гишинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 520 с.
2. Гурвич И.Н. Социальные факторы здоровья // Психология здоровья / – СПб.: Питер принт. 2003, с. 143-175.
3. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы / Пер. с нем. Л.Ю. Панфиной. – М.: Росспэн, 2002. – 284 с.

О.С. Чемеркина
Научный руководитель: к.соц.н. Л.А. Часовская
г. Ставрополь

СФОРМИРОВАННОСТЬ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Здоровье – бесценное достояние не только каждого человека, но и всего общества. При встречах, расставаниях с близкими и дорогими людьми мы желаем им доброго и крепкого здоровья, так как это – основное условие и залог полноценной и счастливой жизни. Здоровье помогает нам выполнять наши планы, успешно решать основные жизненные задачи, преодолевать трудности, а если придется, то и значительные перегрузки. Доброе здоровье, разумно сохраняемое и укрепляемое самим человеком, обеспечивает ему долгую и активную жизнь.

Здоровье – это первая и важнейшая потребность человека, определяющая способность его к труду и обеспечивающая гармоничное развитие личности. Оно является важнейшей предпосылкой к познанию окружающего мира, к самоутверждению и счастью человека. Активная долгая жизнь – это важное слагаемое человеческого фактора.

Здоровый образ жизни – это образ жизни, основанный на принципах нравственности. Он должен быть рационально организованным, активным, трудовым, закаляющим. Должен защищать от неблагоприятных воздействий окружающей среды, позволять до глубокой старости сохранять нравственное, психическое и физическое здоровье[1].

Охрана собственного здоровья – это непосредственная обязанность каждого, человек не вправе перекладывать ее на окружающих. Ведь нередко бывает и так, что человек неправильным образом жизни уже к 20-30 годам доводит себя до катастрофического состояния и лишь тогда вспоминает о медицине.

Какой бы совершенной ни была медицина, она не может избавить нас от всех болезней. Человек – сам творец своего здоровья, он должен

за него бороться. С раннего возраста необходимо вести активный образ жизни, закаливаться, заниматься физкультурой и спортом, соблюдать правила личной гигиены, – словом, добиваться разумными путями подлинной гармонии здоровья.

Особое место в целостном процессе формирования будущего учителя принадлежит сохранению и укреплению его здоровья и созданию условий для здорового образа жизни, которые найдут свое отражение в будущей профессиональной деятельности.

Одним из необходимых условий модернизации системы образования является повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни. Исследования в области формирования здорового образа жизни показывают, что между уровнем здоровья и уровнем его сформированности в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов прослеживается четкая зависимость (О.А. Абдулина, Ю.К. Бабанский, М.М. Борисов, М.Я. Виленский и др.). Это обуславливает необходимость подготовки учителя, для которого принципы здорового образа жизни должны стать собственными жизненными принципами (Л.И. Алешина, Ш.А. АммонашЕили, Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, Н.М. Полетаева и др.) и принципами профессиональной деятельности[3].

На сегодняшний день молодые педагоги не только не задумываются о своем здоровье, но и даже не могут до конца понять, что же такое здоровый образ жизни: 71% думают, что это только спорт и здоровая пища, 20% считают, что это закаливание организма, зарядка по утрам и отсутствие вредных привычек, а вот у 9% респондентов вообще не нашлось ответа на вопрос.

В ходе пилотажного исследования среди студентов Ставропольского государственного педагогического вуза (90 человек) выяснилось, что по мере необходимости посещают врача – 41%, очень часто- 22%, а остальные 37% предпочитают обходиться без врачей и больниц и заниматься самолечением.

«В плохом состоянии своего здоровья виноваты мы сами» – так думают 30 % опрошенных. 44% полагают, что причина в низком уровне жизни, 29% – в плохой экологической обстановке. 21% считают, что за плохое здоровье ответственны медицинские работники вследствие низкого уровня квалификации и невнимательности. 15% склонны указывать на государство. Наконец, каждый десятый полагает, что никто не виноват в плохом состоянии здоровья граждан, так как люди болели во все времена, а 2% уверены, что все болезни от Бога, за наши грехи.

К сожалению, многие будущие педагоги не понимают, а точнее не могут дать определение здоровому образу жизни, а соответственно не относятся серьезно к своему здоровью.

Выяснилось, что для поддержания своего здоровья каждое утро делают зарядку – 25% студентов, по настроению- 30% и вообще не делают зарядку- 45% опрашиваемых.

Поддерживать свое здоровье нужно не только физическими упражнениями, но также нужно и правильно питаться. По мнению респондентов пра-

вильно питаться – это значит: есть не менее 3-х раз в день и не переедать , так считает 65 % респондентов, а 25% едят сколько хотят и чего хотят.

Для поддержания своего здоровья: 25% респондентов считают, что необходимо делать зарядку по утрам и закаливание, 8% полагают, что следует обратиться к нетрадиционной медицине и при этом правильно питаться.

По данным нашего социологического разведывательного исследования, не курят – 23%, постоянно курят- 65% респондентов, 17% – выкуривают одну сигарету в компании друзей, так как не хотят выглядеть «белой вороной».

В настоящее время среди студенческой молодежи развит так называемый «пивной алкоголизм». Так что проблема алкоголизма является одной из главных причин ухудшения здоровья у молодежи, так как только 15% вообще не пьют, только по праздникам принимают алкоголь- 40%.

Наркомания- вот еще одна из острых проблем современной молодежи, которая также влияет на здоровье. По данным нашего исследования, мы выяснили, что наркотики не пробовали и не собираются этого делать –96%, хотели бы попробовать – 3%, а уже попробовали наркотик- 1% респондентов.

При воспитании готовности студентов к здоровому образу жизни необходимо совершенствовать их образ жизни, а также прививать им общую и валеологическую культуру.

Здоровый образ жизни во многом зависит от ценностных ориентаций студента, мировоззрения, социального и нравственного опыта. Общественные нормы, ценности здорового образа жизни принимаются студентами как лично значимые, но не всегда совпадают с ценностями, выработанными общественным сознанием.

Так, в процессе накопления личностью социального опыта возможна дисгармония познавательных (научные и житейские знания), психологических (формирование интеллектуальных, эмоциональных, волевых структур), социально-психологических (социальные ориентации, система ценностей), функциональных (навыки, умения, привычки, нормы поведения, деятельность, отношения) процессов. Подобная дисгармония может стать причиной формирования асоциальных качеств личности. Поэтому в вузе необходимо обеспечить сознательный выбор личностью общественных ценностей здорового образа жизни и формировать на их основе устойчивую, индивидуальную систему ценностных ориентаций, способную обеспечить саморегуляцию личности, мотивацию ее поведения и деятельности[2].

Список литературы:

1. Барчуков И. С. Физическая культура. – М., 2003. – 255 с.
2. Игнатова В.В., Шушерина О.А. Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза // Сибирский педагогический журнал, 2004.- № 1.- с. 105-113.
3. Ильинич М.В. Физическая культура студентов. – М., 2002. – 340 с.

Научное издание

МОЛОДЁЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

МАТЕРИАЛЫ
VII Межвузовской
научно-практической конференции
молодых учёных и студентов

(г. Ставрополь, 19 мая 2010 г.)

Издается в авторской редакции,
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Подписано в печать 27.05.10		
Формат 60x84 $\frac{1}{16}$	Усл.печ.л. 25,11	Уч.-изд.л. 22,78
Бумага офсетная	Тираж 200 экз.	Заказ 45

Отпечатано в ООО «Бюро новостей».