

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

**VIII Межвузовской
научно-практической конференции
молодых учёных и студентов**

(г. Ставрополь, 19 мая 2011 г.)

Ставрополь
2011

УДК 37.0
ББК 74.0
М 75

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

Главный редактор

д-р пед. наук, проф. ***С.В. Бобрышов***

Редакционный совет:

канд. ист. наук, доцент ***Г.Н. Каменева*** (зам. гл. редактора),
канд. филол. наук, доцент ***Т.Б. Кузнецова***,
канд. ист. наук, доцент ***П.Г. Немайшало***,
Н.А. Ермакова (технический корректор)

Молодёжь и образование XXI века: Материалы VIII Межву-
М 75 зовской научно-практической конференции молодых учёных
и студентов (г. Ставрополь, 19 мая 2011 г.) / Под общей ред.
С.В. Бобрышова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. – 512 с.

В сборник включены материалы VIII 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-технических, искусствоведческих, здоровьесберегающих аспектов педагогической деятельности.

УДК 37.0
ББК 74.0

**ПРИВЕТСТВИЕ УЧАСТНИКАМ VIII МЕЖВУЗОВСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ И СТУДЕНТОВ**

«МОЛОДЁЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА»

Л.Л. Редько
***Ректор Ставропольского государственного
педагогического института***

Уважаемые участники конференции!

Студенческая наука в институте рассматривается как значимый фактор профессионального становления будущего специалиста. Организация процесса научной деятельности студентов и аспирантов призвана решать задачи по формированию личности будущего педагога-исследователя, привитию вкуса к исследованиям в профессиональной деятельности, развитию умений молодых специалистов планировать свои действия с позиций исследовательского подхода.

Восьмая межвузовская научно-практическая конференция «Молодёжь и образование XXI века» позволит молодым учёным и студентам продемонстрировать их способности в постановке и решении наиболее актуальных проблем современного образования, ведении конструктивного диалога, выстраивании перспектив дальнейших исследований.

Творческих вам успехов!

РАЗДЕЛ 1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Н. Копылов

Научный руководитель: канд.техн.н. Н.А. Павленко г. Ставрополь

ПОРТФОЛИО УЧИТЕЛЯ КАК ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИИ

В настоящее время требования к качеству образования постоянно повышаются. Большое внимание уделяется профессионализму учителя. Педагоги сейчас, как никогда, осознают необходимость перемен в профессиональной деятельности, от которых зависит педагогическая активность и которые определяют статус образования в школе и в обществе.

Главным инструментом педагога становятся творческие качества, способности к созданию и внедрению смелых идей. Одним из методов фиксирования, накопления, оценки и самооценки индивидуальных достижений за какой-то промежуток времени может быть портфолио.

Портфолио в переводе с итальянского означает «папка с документами», «папка специалиста», в переводе с французского означает «излагать», «формулировать», «нести» и «лист», «страница» или «досье», «собрание достижений» (Словарь иностранных слов).

Общее среднее образование является основным приоритетным направлением в образовательной политике страны, а педагог – один из тех, кто претворяет эту политику в жизнь [1, с. 2].

В системе образования современная школа в условиях перехода на национальную модель образования нуждается в «новом» типе учителя – творчески думающего, обладающего современными методами и технологиями образования, приемами психолого-педагогической диагностики, способами самостоятельного конструирования педагогического процесса в условиях конкретной практической деятельности, умением прогнозировать свой конечный результат.

Проблема становления и развития профессионализма является общественно-государственной проблемой, решению которой отводится приоритетное направление. Не случайно основной целью образования становится не простая совокупность знаний, умений и навыков, а основанная на них личная, социальная и профессиональная компетентность – умение самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, умение рационально и эффективно жить и работать в быстро изменяющемся мире.

Учитель является главным действующим лицом любых школьных преобразований, которые требуют от него переориентации его деятельности на новые педагогические ценности, что в свою очередь высвечивает одну из основных проблем в работе по повышению профмастерства педагогов – формирование исследовательской культуры [2, с. 3].

Сегодня учитель поставлен в такие условия, когда овладение исследовательскими навыками выступает обязательным условием его формирования как педагогического субъекта согласно новой парадигме и методологии образования. Лишь с таким педагогом можно говорить о качественном образовании, так как качество образования – это показатель развития общества, национальной культуры, национального самосознания.

Существует много подходов к формированию навыков самооценки у учителя. Учителя не загонишь в формулу «знания – умения – навыки», и нет инструмента, которым можно измерить все благородство души учителя, неповторимые моменты его творчества в повторяющемся учебном процессе. Ничем не измеряются в труде учителя и озарения, которые не возникают из ничего и ниоткуда, а подготавливаются всем предыдущим опытом учителя, его бесконечными диалогами с самим собой.

С другой стороны, у учителя должно быть «досье успехов», в котором отражается все радостное, интересное и достойное из того, что происходит в жизни учителя. Таким «досье успехов» может стать «портфолио педагога».

Что такое портфолио учителя? Это описание в фактах педагогических качеств и достижений преподавателя, включающее в себя спектр документов, формирующий представление о специфике подхода и мере профессиональной эффективности учителя. Согласно современным словарям, портфолио – это полное собрание собственных достижений, своеобразное досье. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые учителем в разнообразных видах деятельности: учебной, воспитательной, творческой, методической, исследовательской [3, с. 1].

Цель портфолио – накопление достижений, отслеживание индивидуального прогресса, представление деятельности профессионального развития за определенный период времени.

Задачи портфолио:

1. Проследить динамику профессиональной педагогической деятельности конкретного учителя.
2. Систематизировать учебные материалы и наработки.
3. Продемонстрировать достижения менее опытным коллегам.
4. Предложить способ организации того или иного учебного курса.
5. Послужить основой для участия в конкурсных и иных программах.
6. Способствовать расширению методического диапазона образовательного учреждения.

Основное назначение портфолио – продемонстрировать наиболее значимые результаты практической деятельности для оценки своей профессиональной компетенции такие, как реализованные проекты, участия в олимпиадах и конкурсах, проведённые педагогом исследования.

Функции портфолио: диагностическая – фиксирует изменения за определенный период времени; развивающая – обеспечивает непрерывный процесс обучения и самообразования; содержательная – раскрывает спектр выполняемых работ; рейтинговая – позволяет определить количественные и качественные индивидуальные достижения.

Портфолио позволяет педагогу проанализировать, обобщить и систематизировать результаты своей работы, объективно оценить свои возможности и спланировать действия по преодолению трудностей и достижению более высоких результатов.

Педагоги в школах должны вести постоянную работу по обновлению содержания образования, совершенствованию учебной и воспитательной работы. Каждым педагогом в рамках общей методической темы должно вестись собственное исследование по индивидуальной теме. Каждый отдельный материал, включенный в портфолио, должен датироваться. Состав портфолио зависит от конкретных задач, которые ставит перед собой сам учитель или председатель методического объединения.

Очень важно использование технологии «портфолио учителя» для педагогического коллектива, особенно для вновь аттестуемых учителей.

Само слово «технология» действительно пришло из технического (а скорее, производственного) мира, хотя и произошло от греческого *techne* – искусство, мастерство, умение. Роль новых технологий скорее следует рассматривать как необходимое условие интеллектуального, творческого и нравственного развития.

Портфолио учителя – это не воплощение успеха, а материал, отражающий все стороны его работы. Экспериментальная работа, даже не совсем удачная, может свидетельствовать об исследовательской натуре педагога.

Существует несколько видов портфолио:

Портфолио достижений – в данном случае наибольший акцент нужно сделать на документы подтверждающие успехи вашей деятельности.

Портфолио презентационный – необходим при поступлении на новое место работы, особенно в тех случаях, когда заработная плата назначается по итогам собеседования.

Портфолио работ – в этом варианте акценты расставляются на тематически обособленные творческие работы в разных сферах деятельности.

Портфолио-самооценка – показывает прогресс или регресс в каких-либо видах или отдельных аспектах профессиональной деятельности.

Портфолио комплексный – объединивший в себе вышеперечисленные виды портфолио и пригодный для презентации портфолио учителя школы.

Требования к оформлению портфолио: системность, достоверность, объективность, качество, логичность материалов, их структуризация, краткость всех письменных пояснений, нацеленность автора на самосовершенствование, аккуратность и эстетичность оформления.

Предлагаем возможные разделы портфолио: общие сведения об учителе; результаты педагогической деятельности; научно-методическая работа; твор-

ческое досье; внеурочная деятельность по предмету; учебно-материальная база; комментарии; отзывы.

1. Общие сведения об учителе ФИО.

Фамилия Имя и Отчество должны быть обозначены ярко и чётко. ФИО должны быть прописаны достаточно крупным, красивым, хорошо читаемым шрифтом (Arial).

Год рождения. (Можно представить просто фото – оно все «скажет»)

Образование.

В этом разделе нужно указать свою основную специальность и квалификацию по диплому. Если у Вас несколько дипломов, то их всех нужно перечислить здесь.

Трудовой и педагогический стаж работы.

Этот раздел отражает ваше положение на карьерной лестнице педагога. Обновляйте этот раздел! Здесь нужно перечислить все учебные заведения, в которых вам удалось поработать. Данный раздел демонстрирует Ваш педагогический опыт, его разнообразие, а это один из основных параметров оценки учителя.

Повышение квалификации.

Здесь указываются пройденные вами курсы, семинары в которых вам удалось проявить себя или просто поучаствовать.

Награды, грамоты, благодарственные письма.

Этот раздел позволяет судить о процессе индивидуального развития педагога. Копии документов. Для электронного портфолио разметите сканированные копии документов в отдельной папке на Вашем сайте учителя и превратите строки с описанием дипломов в гиперссылки так, что бы при нажатии на них открывались сохраненные изображения ваших аттестатов и иных документов.

2. Результаты педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность включает в себя: стаж работы, основной педагогический разряд, преподаваемые предметы, заведование кабинетами, награды и достижения, поощрения и т.д.

В этом разделе должны быть собраны: материалы, демонстрирующие результаты компетентностей обучающихся по преподаваемому предмету; сравнительный анализ деятельности педагогического работника за 2 года на основании контрольных срезов, участия учеников в школьных и других олимпиадах, конкурсах; результаты промежуточной и итоговой аттестации учащихся; сведения о поступлении бывших учащихся в вузы по специальности и т.п.

3. Научно-методическая работа

Состоит из конспектов уроков, презентаций и тестов, а также в этот раздел помещаются методические материалы, свидетельствующие о профессионализме педагога.

4. Творческое досье

В творческом досье представлено собрание различных творческих, проектных, исследовательских работ учителя, описание его авторских методик, разработок, программ.

5. Внеурочная деятельность по предмету

Раздел должен содержать документы: список творческих работ, рефератов, учебно-исследовательских работ, проектов, выполненных учащимися по предмету; список победителей олимпиад, конкурсов, соревнований, интеллектуальных марафонов и др.; программы работы кружков и факультативов.

6. Учебно-материальная база

В этом разделе помещается: список справочной литературы по предмету; список наглядных пособий (макеты, таблицы, схемы, иллюстрации и др.); наличие компьютера и компьютерных средств обучения (обучающие и развивающие программы, мультимедийные учебники и т. п.); аудио- и видеопособия; наличие дидактического материала, сборников задач, упражнений.

7. Комментарий к портфолио должен отражать собственные мысли учителя в отношении его деятельности, дающие полную картину творческого роста педагога. Он может быть представлен в виде отдельного письма читателю, выступления, краткого параграфа с выражением своих мыслей, эссе, объяснительной записки и т. д.

8. Отзывы включают в себя мнения сослуживцев о творческой работе, выступлении на педагогических чтениях, педсовете и др., о проведенных открытых уроках, а также мнения родителей о деятельности педагога.

Подходы к построению портфолио могут быть разнообразными, в зависимости от индивидуальных особенностей учителя. Важно, чтобы учитель проанализировал свою работу, собственные успехи, обобщил и систематизировал педагогические достижения, объективно оценил свои возможности и увидел способы преодоления трудностей и достижения более высоких результатов.

Список литературы

1. Калмыкова И.Р. Портфолио как средство самоорганизации и саморазвития личности // Образование в современной школе. – 2006. – №5.
2. Красильникова В.А., Запорожко В.В. Использование электронного портфолио при подготовке будущего учителя информатики // Информатика и образование. – 2007. – № 12.
3. Васильева С.В., Егорова А.В. Электронное портфолио учителя – новинка в образовании // Первое сентября. – 2007. – №7.

А.В. Лучко

Научный руководитель: ст. преподаватель И.М. Роткина г. Железноводск

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Социальные, экономические, политические, идеологические перемены, произошедшие в мире, России, на Северном Кавказе за последние 20 лет, породили

ли ряд сложных процессов общественно-культурного характера (разрушение системы духовного воспроизводства, кризис культурной идентичности, социальная поляриность), в максимальной степени затронувших основной духовный ресурс развития общества – молодёжь.

Современный молодой житель Северо-Кавказского региона стремится получить высшее профессиональное образование, чтобы через освоение системы ценностей и накопленных знаний, овладение профессией стать деятельной личностью, способной занять высокое стратификационное место, реализовать возложенные на себя ролевые функции, обрести гармонию с самим собой и обществом (этническим, российским, планетарным).

Сложившиеся многообразные формы высшего профессионального образования в стране и регионе не гарантируют, однако, удовлетворения потребностей человека в новой социальной реальности и не отвечают повышенным требованиям, которые эта реальность предъявляет молодому специалисту. Нестабильная ценностно-ориентационная среда, превышающая адаптационные возможности человека, требует иных критериев для самоутверждения, самоидентификации и самосохранения. Такими критериями в высшей профессиональной школе являются демократические ценности, складывающиеся из общечеловеческих, российских и этнорегиональных [1].

Соотношение общечеловеческого, национального и этнорегионального – одна из центральных проблем педагогической теории и практики.

Проблема соотношения общечеловеческих и национальных ценностей в педагогическом аспекте широко представлена в трудах П.Ф. Каптерева, который подчёркивал, что при всех различиях у людей разных национальностей гораздо больше сходного, чем различного. Свобода, наука, просвещение выше народности – они вечны и всеобщы.

Основные положения концепции М.М. Рубинштейна, заключаются в диалектическом сопоставлении национального (народного) и общечеловеческого. Иными словами, общечеловеческое проявляет себя через национальное.

Ориентация образовательной политики на социальные и этнокультурные региональные особенности определила приоритеты развития образовательного процесса в субъектах Российской Федерации. Основной идеей структурно-содержательного обновления педагогического процесса выступила регионализация – учёт региональных особенностей в содержании и организации учебного процесса. В нормативных документах, подготовленных Министерством образования Российской Федерации, с позиции педагогической теории в рамках национально-территориальной структуры происходит функционирование образовательной системы, являющейся, с одной стороны, целостной и самостоятельной социально-педагогической структурой со свойственным для неё этнорегиональным своеобразием, с другой стороны, интегрированной в российское образовательное пространство.

Этнокультурная образовательная система выступает многомерным социокультурным и педагогическим явлением, в условиях которого происходит фор-

мирование свободной самоорганизующейся культуросозидающей личности. При этом системообразующим элементом такой системы является принцип этнокультурной направленности образования [2, с. 63].

Республиканская высшая школа приобретала новые характеристики (наполнение гуманитарных дисциплин этническим содержанием, развитие ареальной лингвистики, этнопсихологии, этносоциологии, этнопедагогике, формирование интеграционного типа межнациональных отношений, толерантность и др.), соответствующие этнорегиональной парадигме образования.

Вместе с тем, национально-региональный компонент высшего образования реализует ряд функций, способствующих формированию у молодёжи мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество с носителями различных этнических культур. К числу таких функций относятся: философско-культурологическая, направленная на формирование этнического самосознания как составной части планетарного сознания; этико-гуманистическая, учитывающая идеи поликультурности общества и этики межнационального общения; гуманитарно-гностическая, нацеленная на формирование активного познавательного интереса к родной, российской и зарубежной культурам, на формирование умений творчески использовать полученные знания для решения нравственных и социальных проблем; воспитательно-рефлексивная, ориентированная на восприятие и осознание важности культурного многообразия для развития личности; личностно-развивающая, в процессе которой пробуждается и развивается интерес человека к самому себе, системе потребностей, интересов, установок, направленных на осознание себя как личности, субъекта этноса.

Реализуя указанные функции, национально-региональный компонент содержания высшего образования приобретает типические черты и становится связующим звеном в решении образовательных задач локального и общероссийского уровня [3].

XX в. в российской педагогике был сделан крупный шаг в разработке проблемы соотношения общечеловеческих и национальных ценностей, следствием чего стало оформление культурно-антропологического подхода. Его ведущими аксиологическими принципами стали: гуманистическая ориентация образовательного процесса, акцентирование педагогической деятельности на личности учащегося, культуросообразность обучения и воспитания в соответствии с геополитическими и социокультурными факторами российской цивилизации, воплощение в системе образования принципа социальной справедливости, гуманитарная направленность общего образования и др.

Таким образом, в условиях формирования новой институциональной системы в России высшее профессиональное образование реформируется в социокультурный институт, базирующийся на традициях национальной педагогической культуры, в основе которой – российская ментальность, и вместе с тем продуцирующий новые аксиологические приоритеты, соответствующие духу модернизации.

Список литературы

1. Субетто А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития. (Философия качества образования). – СПб.– М. –Красноярск, 1999.
2. Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования.– М., 2002.
3. Чебанная В.В. Аксиологические приоритеты высшего профессионального образования в Северо-Кавказском регионе: дис. к. пед наук.– Пятигорск, 2006.

Д.С. Михайлова

Научный руководитель: ст. преподаватель Е.Ю. Горностаева

г. Железноводск

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Потребность страны в педагогах, способных занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам и к себе, выдвигает в разряд весьма актуальных проблему повышения профессиональной компетентности.

Согласно словарю С.И. Ожегова, понятие «компетентный» определяется как «осведомлённый, авторитетный в какой-либо области».

Маркова А.К. считает профессионально компетентным такой труд педагога, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется его личность.

Савельев Д.С. под профессиональной компетентностью подразумевает способность должностного лица успешно решать относящиеся к его компетенции задачи.

Акимов А.П. трактует профессиональную компетентность педагога: в узком смысле слова – как сумму знаний, умений и навыков, усвоенных субъектом в ходе обучения, в широком смысле – как уровень успешности взаимодействия с окружающей средой.

Кузьмина Н.В. понятие профессиональной компетентности связывает с определённой областью деятельности педагога [2, с. 23].

Педагог коррекционных групп выполняет множество видов деятельности. На профессиональном языке они именуются педагогическими функциями. Главной педагогической функцией является управление учебно-воспитательным процессом.

Среди разнообразных профессиональных знаний, практических умений и навыков, которые приобретают будущие воспитатели коррекционных групп, особое место занимают знание родного языка, свободное владение речью, так как речь является орудием труда воспитателя. Расширяя кругозор детей, формируя навыки их поведения, волю, характер, педагог воздействует на ребенка посредством слова. Сообщение детям новых знаний в процессе ознакомления с окружающей жизнью, выяснение степени понимания и запоминания этих сведений детьми, показ действий с игрушками, предметами, учебными посо-

биями все это требует специальных, прочно выработанных навыков речи воспитателя: точности использования языковых средств, выразительности [4, с. 38].

Особое значение речь воспитателя приобретает в процессе обучения детей родному языку, так как дошкольник усваивает язык практически по подражанию, заимствуя у взрослых и словарь, и стиль, и тон, и манеру говорить. В этом смысле речь воспитателя для развития ребенка – образец принятого употребления языковых средств.

Как основа профессиональной деятельности педагога понятие «коммуникативная культура» определяется как многоуровневая полифункциональная система, представляющая собой позицию личности, способ профессиональной деятельности и уровень профессионального развития (В.П. Сморчкова, Г.В. Хаританова и др.).

Профессиональная деятельность воспитателя логопедической группы отличается выраженной социальной направленностью, учитывая важнейшее значение полноценной речи для психического развития ребенка, формирования его личности, социализации, а также, принимая во внимания тенденцию к постоянному росту численности детей с речевой патологией [5, с. 42].

Важной особенностью профессии является её принадлежность к профессиям «повышенной речевой ответственности», в которых коммуникативная культура является обязательным условием профессионализма.

Основными признаками профессионализма являются: понимание социальной значимости профессии; владение культурой речи, включая её нормативный аспект (правильность речи) и коммуникативный аспект (уместность, точность, ясность, логичность речи), вербальные и невербальные средства педагогического общения; владение методами психолого-педагогического и логопедического обследования, дифференциальной диагностики детей; применение логопедических технологий, методов и средств коррекции речевых нарушений у детей [1, с. 58].

В модели профессионализма должны быть представлены: педагогическая компетентность (педагогический гуманизм, т.е. уважение к детям, коммуникабельность, педагогическая интуиция, эмоциональная устойчивость); методологическая компетентность (понимание научно-теоретических основ профессии, целостное видение коррекционно-образовательного процесса); инструментальная компетентность (владение дифференцированными логопедическими технологиями, методами и средствами профилактики, коррекции речевых нарушений); интегральная компетентность (умение сочетать теорию и практику логопедии, стремление к совершенствованию профессиональной компетентности); коммуникативная компетентность (безукоризненное владение вербальными и невербальными средствами общения, навыками социального межличностного взаимодействия, соблюдения социальных норм речевой коммуникации, правил коммуникативного поведения).

Профессиональные коммуникативные умения предполагают: конструктивные умения – строить процесс общения адекватно личностным и речевым особенностям детей с тяжелыми нарушениями речи, своевременно вносить необходимые коррективы в ход общения; прогностические умения – моделировать про-

цесс общения с ребенком с дефектом речи и его родителями, определять возможные трудности общения; организационные умения – вызвать и поддержать у детей с нарушениями речи и их родителями интерес к общению, адекватно использовать различные формы межличностного взаимодействия [3, с. 63].

Основами коммуникативной компетенции являются использование гуманистического, культурологического, личностно-деятельностного подходов при реализации принципов: системности, последовательности, диалогичности, сознательности, саморазвития [6, с. 7].

Список литературы

1. Бондаревская Е.В., Белоусова Т.В. Введение в педагогическую культуру. – Ростов-на-Дону, 1995.
2. Все начинается с учителя / Под ред. З.И. Равкина; Сост. К.А. Иванова. – М., 1983.
3. Есаулова М.Б., Лобанова Н.Н. Самоанализ профессиональной педагогической деятельности. – СПб., 1999.
4. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб., 1993.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., 1979.
6. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. – М., 1998.

С.А. Полякова

Научный руководитель: к.пед.н, доцент И.Ю. Кульчицкая г. Ставрополь

ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

*Каждый человек – это целый том,
если вы только знаете, как читать его*
У. Чэннинг

Доказано, что на земле нет двух людей с одинаковыми узорами пальцев рук, что на дереве нет двух совершенно одинаковых листьев, точно также в природе не существует абсолютно одинаковых человеческих личностей – личность каждого человека неповторима. Свойства личности образуют своеобразную психологическую почву, на которой впоследствии в зависимости от ее особенностей вырастают определенные индивидуальности. Такими устойчивыми и присущими человеку от рождения психическими качествами являются свойства темперамента.

В данной статье будет рассмотрен вопрос о влиянии темперамента на успешность процесса обучения студентов. На наш взгляд, тема представляет большой интерес и довольна актуальна, так как сама по себе успешность в любой деятельности, в том числе и обучении, важна для человека, а тип высшей нервной деятельности составляет природную основу личности и коренным образом влияет на деятельность.

Для раскрытия проблемы нам необходимо остановиться на рассмотрении основных понятий – «темперамент» и «юность».

Темперамент (лат. *temperamentum*) – совокупность тех или иных постоянных психических свойств человека, проявляющихся в его поведении (в его реагировании на внешние впечатления, в характере смены его настроений и т.п.), зависящих от физиологических условий его организма и образующих определенный психический тип [5, с. 501].

История данного феномена богата и берет начало в Древней Греции. Создателем учения о темпераментах считается древнегреческий врач Гиппократ (Вв. до н.э.). Он утверждал, что люди различаются соотношением 4 основных «соков» жизни, – крови, флегмы, желтой желчи и черной желчи, – входящих в его состав. Это явление было предметом изучения на протяжении многих веков для разных научных деятелей, и сейчас представляет большой интерес для исследования [1, с. 35].

Юность – возраст, промежуточный между отрочеством и зрелостью [2, с. 625].

Нередко период юности продлевается до 25 лет, что соответствует в периодизации взрослости переходному периоду от юности к ранней взрослости (20-25 лет). Ведущий вид деятельности в позиции деятельностного подхода – учебно-профессиональная деятельность и самоопределение [3, с. 21].

Итак, рассмотрев основные категории, можно сделать вывод, что для студенческого возраста ведущей является учебно-профессиональная деятельность и самоопределение.

На успешность обучения студентов в высших учебных заведениях влияют многие факторы: состояние здоровья; возраст; семейное положение; организация учебного процесса в вузе; материальная база вуза; уровень квалификации преподавателей и обслуживающего персонала; престижность вуза и, наконец, индивидуальные психологические особенности студентов. Одни студенты много и охотно работают над овладением знаниями и профессиональным мастерством, в то время как другие все делают словно «из-под палки». Такие различия можно наблюдать при одних и тех же внешних условиях учебной деятельности.

Для формулирования основных выводов по проблеме влияния темперамента на успешность в обучении необходимо остановиться на кратком описании каждого типа темперамента. Различают следующие типы:

Флегматик. Неспешен, невозмутим, имеет устойчивые стремления и настроение, внешне скуп на проявление эмоций и чувств. Он проявляет упорство и настойчивость в работе, оставаясь спокойным и уравновешенным. В работе он производителен, компенсируя свою неспешность прилежанием.

Холерик. Быстрый, страстный, порывистый, однако совершенно неуравновешенный, с резко меняющимся настроением с эмоциональными вспышками, быстро истощаемый. У него нет равновесия нервных процессов, это его резко отличает от сангвиника. Холерик, увлекаясь, безалаберно растрчивает свои силы и быстро истощается.

Сангвиник. Живой, горячий, подвижный человек, с частой сменой настроения, впечатлений, с быстрой реакцией на все события, происходящие вокруг него,

довольно легко примиряющийся со своими неудачами и неприятностями. Обычно сангвиники обладают выразительной мимикой. Он очень продуктивен в работе, когда ему интересно, приходя в сильное возбуждение от этого, если работа не интересна, он относится к ней безразлично, ему становится скучно.

Меланхолик. Человек легко ранимый, склонный к постоянному переживанию различных событий, он остро реагирует на внешние факторы. Свои астенические переживания он зачастую не может сдерживать усилием воли, впечатлителен, легко эмоционально раним [1, с. 35].

Существенные особенности в поведении и деятельности студентов вызываются различиями в темпераментах. Темперамент влияет на проявление чувств, скорость переключения внимания, психические процессы, а также на проявление черт характера, на поведение студентов на занятиях, на их реакции в сложных ситуациях.

Человек с любым темпераментом способен к различным социальным достижениям, в том числе и в учебной деятельности, но достигается это разными путями. Для людей с разным типом темперамента одни условия являются более благоприятными для успешного обучения, а другие – неблагоприятными.

Организационные формы обучения в современном вузе более благоприятны для людей с сильной и подвижной нервной системой, поэтому среди них больше тех, кто хорошо учится, чем среди имеющих слабую и инертную нервную систему. Последним необходимо вырабатывать компенсаторные приемы, чтобы приспособиться к требованиям учебной деятельности.

Выделяют следующие трудности учащихся со *слабой нервной системой*: длительная, напряженная работа; ответственная, требующая нервно-психического или эмоционального напряжения; работа в условиях, когда преподаватель задает неожиданный вопрос и требует на него устного ответа (ситуация письменного ответа гораздо благоприятнее). Также работа после неудачного ответа, оцененного преподавателем отрицательно; работа в ситуации, требующей постоянного отвлечения (на реплики преподавателя, на вопросы других студентов); работа в ситуации, требующей распределения внимания или его переключения с одного вида работы на другой; работа в шумной, беспокойной обстановке; работа у вспыльчивого, несдержанного преподавателя и т.п.

Для ослабления негативных эффектов такого рода, желательно, чтобы преподаватель использовал следующие приемы: не ставил студента в ситуацию резкого ограничения времени, а давал достаточно времени на подготовку. Чаще позволял студенту давать ответы в письменной форме; разбивал сложный и большой по объему материал на отдельные информационные блоки и вводил их постепенно, по мере усвоения предыдущих. Не заставлял отвечать по новому, только что усвоенному, материалу; чаще поощрял и подбадривал студента для снятия напряжения и повышения его уверенности в своих силах; в мягкой форме давал негативные оценки в случае неправильного ответа. Давал время для проверки и исправления выполненного задания; по возможности не отвлекал внимание студента на другую работу до завершения уже начатой.

У учащегося с *инертной нервной системой* трудности возникают в следующих ситуациях: когда предлагаются одновременно задания, разнообразные по содержанию и способам решения; когда время выполнения работы строго ограничено; когда требуется частое отвлечение от основного задания на дополнительные виды работ, когда продуктивность усвоения материала оценивается на начальных этапах его постижения или заучивания. Соответственно, преподавателю можно рекомендовать при работе с инертными студентами: не требовать немедленного и активного включения в работу, а давать возможность постепенно включиться в выполнение задания.

При несистематическом характере работы, свойственном более чем 60 процентам современных российских студентов, лица с *сильной нервной системой* имеют преимущества, поскольку способны к мобилизации и авральной подготовке к сдаче экзамена, а «слабые» не справляются с перегрузкой и зачастую отчисляются [4, с. 12].

Таким образом, данная тема является важной и актуальной, так как несет в себе контекст индивидуального подхода к обучаемому, что является современной парадигмой обучения и воспитания и необходимым знанием преподавателя. Также необходимо говорить о важности самопознания студентами. Познав себя и определив свой собственный тип темперамента, молодой человек сможет избавиться от некоторых трудностей, доставляющих ему дискомфорт.

Список литературы

1. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. – М.: Просвещение, 1964.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М, 2003.
3. Реан А.А. Подросток и семейное воспитание. – М, 2005.
4. Русалов В.М. Предметный и коммуникативный аспекты темперамента человека// Психологический журнал. – 1989. – №1.
5. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. – М., 2010.

Я.Г. Скворцова

Научный руководитель: д.-р пед. наук, профессор Н.Б. Ромаева

г. Ставрополь

ВЛИЯНИЕ СТРАТИФИКАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА НА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ШКОЛУ

Последствия экономических реформ, проведенных в начале 1990-х гг. и продолжавшихся вплоть до настоящего времени, связанных с резким социальным расслоением, появлением значительного слоя бедных и малообеспеченных жителей России, ухудшением здоровья и депопуляцией населения страны, находят отражение в социально-экономическом развитии нашего общества и в сфере образования [4, с. 6].

В России в последние годы наблюдается сильно выраженная тенденция к дезинтеграции общества, поскольку очевидно, что социальные группы, корпора-

ции, сообщества и индивиды по-разному представляют себе образы «единого» социального пространства: процессы интеграции и дезинтеграции опираются не на рациональные начала (консенсус по поводу ценностей и целей), а на иррациональные и эмоциональные побуждения (этнонациональные, религиозные и т.д.); преобладает размытость идентичностей и социальных статусов, что способствует анонимии; коренным образом изменились принципы социальной стратификации, общество стало структурироваться по новым для России основаниям.

Анализируя современную ситуацию развития российского общества, в частности сферу образования и социально-экономическое состояние страны, можно четко выделить несколько проблемных моментов, являющихся результатом взаимодействия этих двух сфер.

Во-первых, процесс «вхождения» России в Болонский процесс происходит под влиянием усилившейся стратификации. Системные реформы конца XX в. в России, изменившие принципы экономической деятельности, создавшие правовое пространство для развития частной инициативы, а, следовательно, и для бурной социальной стратификации, привели к сужению возможностей в сфере образования и его гуманизации. В то время как Болонская декларация провозгласила движение европейских стран к выравниванию образовательных стандартов, что направлено на расширение возможностей удовлетворения образовательных потребностей населения независимо от территориальных границ его локализации, в России, несмотря на присоединение к Болонскому процессу, мы наблюдаем низкий уровень мобильности ее граждан в сфере образования.

Равные возможности в получении образования и его стандартизация были характерными чертами советской системы образования, учрежденной еще в 20-30х гг. XX в. в условиях формирования правового, экономического и социального равенства населения. В настоящее же время усиление тенденции стратификации российского общества не позволяет говорить о равных возможностях получения образования. Низкий уровень мобильности, связанный с низким уровнем доходов населения, противоречит одному из ключевых направлений развития, обозначенных в Болонской Декларации. Данная тенденция характерна как для высшего образования, так и для основной общеобразовательной школы.

Во-вторых, тенденция социально-экономического расслоения имеет духовное измерение, которое проявляется в формировании системы ценностей.

В исследованиях В.Г. Воронцовой, М.Г. Казакиной, А.В. Кирьяковой и др. указывается, что ценности выполняют регулирующую функцию в жизнедеятельности людей, обладают самостоятельным смыслом и поэтому образуют целый пласт в культурном наследии, определяют особенности мировоззрения. Именно в силу данного признака ценностей, они напрямую связаны с нравственным воспитанием и образуют особую группу нравственных ценностей.

Изменившиеся идеалы и ценности, усложнение социальной структуры, идейный и нравственный плюрализм, безработица, резкое обнищание 80% семей – все это сильно повлияло на формирование у детей нравственных ценностей.

Традиционно именно школа выполняла роль интегратора общества, так как транслировала базовые ценности и идеалы. Например, из всех социальных институтов бывшей советской системы именно школа в наибольшей степени формировала и распространяла ценности и нормы эгалитаризма, которые соответствовали не только идеолого-политическим требованиям советской системы, но и культурно-исторической традиции, коренящейся в православной этике и в принципе соборности.

На наш взгляд, в современной России слишком увлеклись образованием, забывая о воспитательной работе, наблюдается тенденция отстраненности школы от воспитательных целей. Хотя каждый из нас знает, что эти два понятия неразделимы. В современной школе задачи нравственного воспитания все чаще пытаются решать, лишь используя потенциал учебных предметов, при этом игнорируется роль воспитательного коллектива в становлении личности, коллектив рассматривается не более как удобный способ управления жизнедеятельностью класса

Анализ социально-экономических процессов, происходящих в современном российском обществе, позволяет вскрыть причины и противоречия, происходящие в воспитательном процессе. В современный период особо остро встает проблема повышения духовного и нравственного уровня развития учащихся. Причинами нравственного обнищания современных школьников, по мнению Акутиной С.П., являются: кризис общества, разрушение семейных отношений, ослабление нравственного воспитания в современных школах, в деятельности учителя. Анализ практики школ показывает, что воспитание нравственных ценностей эффективно, если оно строится на основе системного целостного подхода, признания личности ученика высшей ценностью, приобщения учащихся к общечеловеческим ценностям и формирования на их основе адекватного этим целям поведения [1, с. 125].

Функционирование школы в условиях диффузного состояния базовых ценностей и углубляющегося разрыва социально-экономических групп, по мнению Красюковой Н.С., обусловило дифференциацию ценностных ориентации учащихся. Размежевания демонстрируют следующие позиции: большая ориентированность учащихся из состоятельных групп на установки «достижения» посредством образования в противовес ориентации учащихся из низкодходных групп на формализацию обучения; меньшая подверженность учеников из высокодходных групп культурному влиянию учителя по сравнению с учащимися из низкодходных групп; большее распространение среди учащихся из высокодходных групп в качестве «значимого взрослого» типа умного, сильного, предприимчивого и хитрого героя, в отличие от молодежи из низкодходных групп [3; 65].

В-третьих, результатом стратификации общества является появление новых типов учебных заведений, развитие элитного образования.

Термин «элитное образование» используется в литературе неоднозначно, порой в разных смыслах. Прежде всего, элитным называют образование высокого качества. Однако это не единственное значение, которое вкладывается в это понятие.

Г. Ашин выделяет 2 подхода к этому термину. Первый подход – «элитное образование» – означает систему закрытого образования, раньше или позже он обре-

кает на деградацию эту систему образования, да и саму подготовленную им элиту. Элитное образование – это система знаний, получаемых в привилегированных учреждениях, как правило, закрытого или полузакрытого типа, которое дает обладателю этих знаний право занимать престижное, ведущее положение в обществе. Применительно к России это означало бы подготовку к элитным позициям детей высших государственных чиновников и финансовой элиты, имеющих возможность нанимать дорогостоящих репетиторов, причем из преподавателей элитных учебных заведений. И только второй подход отвечает задаче создания элиты самого высокого качества, действительно лучших, отборных – в интеллектуальном и этическом плане. Это должна быть открытая система элитного образования, в котором критерием приема в элитные учебные заведения является уровень знаний, ум, одаренность, начитанность, креативные способности, и уже поэтому она более предпочтительна. Причем только открытая система элитного образования отвечает принципам демократического общества [2, с. 48]. К сожалению, мы можем наблюдать наличие первого подхода в нашем образовании.

Представители социально-престижных групп, стремясь создать своим детям лучшие стартовые условия для мобильности, определяют перспективу функционирования новых элитных форм образовательных учреждений (лицеев, гимназий), доступ в которые при равенстве гражданских прав ограничен материальным и культурным цензом родителей. Тем самым социальная стратификация оказывает мощное влияние на систему образования, которая вынуждена формировать различные стратегии культурной социализации личности.

В-четвертых, массовая школа становится одновременно местом удовлетворения образовательных потребностей различных социальных слоев и групп населения. Ситуация здесь приобретает статусное оформление, за которым просматривается экономическое неравенство групп, пользующихся услугами образовательных учреждений.

Школьный класс – важнейшая группа принадлежности учеников. Но учебный коллектив, как справедливо заметила Л. И. Новикова, – явление двойственное. С одной стороны, это функция педагогических усилий взрослых, так как проектируется взрослыми и развивается под их прямыми и косвенными, непосредственными или опосредованными влияниями. С другой стороны, он – спонтанно развивающееся явление, так как дети нуждаются в общении и вступают в общение отнюдь не только по установленным взрослыми рецептам.

Любой школьный класс дифференцируется на группы и подгруппы по разным признакам. Один из признаков – социальное расслоение, особенно заметное в больших городах и проявляющееся как в неравенстве материальных возможностей (отдельные дети обладают особо ценными, престижными вещами, которых нет у других), так и в характере жизненных планов, ценностей, уровне притязаний и способов их реализации.

Контрастность социального положения родителей оказывает большое влияние на психологию и черты характера детей, их взаимоотношения в школьном коллективе. У учеников деформируется система ценностей, материальные ценности начинают превалировать над духовными.

В стенах школы должно идти активное и разностороннее приобщение детей к истинной культуре, развитие художественно-эстетического вкуса, формирование единой системы ценностей.

Красюковой Н.С. были выделены следующие факторы воспроизводства школой культурной стратификации учащихся, представляющих разные социально-экономические группы: дифференциация школ на различные типы, отличающиеся качеством подготовки и неформальной ориентацией на различные доходные группы семей учащихся; отчуждение родителей от культурных целей обучения, поскольку все родители не предъявляют к школе ожиданий, нацеливающих ее на реализацию воспитательной функции; отчуждение учителей от задач воспитания, поскольку этот аспект педагогической деятельности является невосстребованным и мало оплачиваемым; формализация обучения и перенос акцента в знаниевой подготовке учащихся на систему платных дополнительных услуг, которая таким образом выступает источником формирования разного стартового уровня в стратегии обретения культурного капитала [3, с. 98].

Таким образом, анализ результатов проведенных исследований свидетельствует о том, что факт социального расслоения семей влияет на некоторые существенные моменты образовательного процесса. Знание многообразных особенностей семей обучающихся, их социального положения может снять целый ряд негативных моментов в сотрудничестве педагогов с родителями, более полно учесть образовательно-воспитательный потенциал семьи, найти разнообразные формы взаимодействия, не зависящие от их статуса и материального положения.

Список литературы

1. Акутина С.П. Воспитание нравственных ценностей у старшеклассников как направление деятельности классного в условиях целостно учебно-воспитательного процесса. Дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2003.
2. Ашин Г. Стратегия России в постиндустриальном мире и элитное образование// Власть. – № 1. – 2008.
3. Красюкова Н.С. Общеобразовательная школа в системе социокультурного расслоения современного российского общества : дис. ... канд. соц. наук. – Ростов-на-Дону, 2004.
4. Симонян Р.Х. О некоторых социально-демографических результатах экономических реформ 1990-х годов в России// Социология власти. – № 5. – 2010.

М.С. Стурова

Научный руководитель: к.пед.н, доцент В.А. Маяцкая г. Ставрополь

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривая теоретико-методологические проблемы модернизации современного российского образования, И.В. Побережников отмечает: «Модернизация образования – это масштабная программа государства, осуществляемая

при активном содействии общества, в контексте общего современного процесса реформирования различных сторон российской жизни, в тесном взаимодействии с другими реформами, одновременно являясь для них источником обеспечения необходимого кадрового ресурса» [4, с. 95]. По мнению автора, данная программа должна привести к достижению нового качества российского образования, которое определяется его соответствием актуальным и перспективным запросам современной жизни страны

Одно из основных направлений модернизации – принципиальное обновление системы научно-методического обеспечения образования, перестройка организации педагогической науки, преодоление ее оторванности от запросов современного общества и передовой образовательной практики, повышение ее роли в поддержке, проектировании, экспертизе образовательных инноваций, в обеспечении непрерывности процессов обновления образования, а также разработка механизмов управления инновационными проектами, выстроенными с целью реализации новых моделей в образовании.

Инновации – существенный элемент развития образования, выражающий-ся в тенденциях накопления и видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве, которые в совокупности приводят к более или менее глобальным изменениям в сфере образования и трансформации его содержания и качества [3, с. 28].

Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

В качестве содержания инновации могут выступать: научно-теоретические знания определённой новизны, новые эффективные образовательные технологии, выполненные в виде технологического описания проекты эффективно-инновационного педагогического опыта, готового к внедрению.

Загвязинский В.И. рассматривает инновационный процесс как систему и характеризует его полиструктурность: деятельностная структура представляет собой совокупность следующих компонентов: мотивы – цель – задачи – содержание – формы – методы – результаты; субъектная структура включает инновационную деятельность всех субъектов развития школы, учитывает функциональное и ролевое соотношение всех участников каждого из этапов инновационного процесса; уровневая структура отражает взаимосвязанную инновационную деятельность субъектов на международном, федеральном, региональном, районном (городском) и школьных уровнях; содержательная структура инновационного процесса предполагает разработку и освоение новшеств в обучении, воспитательной работе, организации учебно-воспитательного процесса, в управлении школой и т.д. [2, с. 215].

Модернизация современного образования применительно к деятельности инновационных образовательных учреждений разрабатывается в рамках гуманистической парадигмы, опирающейся на следующие принципы: принцип гуманистической ориентации предполагает, что учащийся добровольно включа-

ется в тот или иной вид деятельности, которую он выбирает, исходя из своих интересов, склонностей и потребностей. Реализация этого принципа ориентирует на учет индивидуальных особенностей ребенка, создание условий для выявления его склонностей и способностей, стимулирование возникновения новых интересов, обеспечение свободы совести, вероисповедания и мировоззрения [5, с. 137]; принцип психологической защищенности реализуется через создание условий, при которых учащиеся осознают свою психологическую защищенность; принцип совместной деятельности педагогов и учащихся базируется на развитии инициативы и самостоятельности школьников, делегировании им полномочий и ответственности, на умении отвечать за свои дела и поступки; принцип творчества означает, что творческое начало в школе – основа организации учебной и внеучебной деятельности, главное условие поддержки различных инициатив детей, самореализация их индивидуальности.

Новейшие отечественные разработки и проекты образовательных инноваций базируются на идеях развивающего обучения. В российских развивающихся образовательных системах инновационные процессы реализуются в следующих направлениях: формирование нового содержания образования, разработка и внедрение новых педагогических технологий, создание новых видов учебных заведений.

Средствами организации развивающего обучения в образовательных учреждениях инновационного типа являются: дифференциация воспитательно-образовательного процесса как основа достижения обязательных результатов обучения и воспитания, возможности для удовлетворения потребностей и интересов учащихся, реализации личностного потенциала школьников; постоянное усложнение деятельности учащихся во взаимосвязи всех ее структурных компонентов; придание процессу и результатам деятельности субъективной значимости.

Инновационные поиски в образовании осуществляются не только научно-исследовательскими коллективами, но и учителями-практиками. Их внимание направлено на разработку новых методов обучения, форм организации образовательного процесса и продуктивных методических целей. Педагоги-новаторы сформулировали, в частности, следующие идеи: отношения с учениками: устанавливать сотрудничество с детьми, вырабатывать методику, которая вызывает интерес к учению, вовлекать детей в общий труд, вызывая у них радостное чувство успеха; учение без принуждений: дать ребенку уверенность в том, что он добьется успеха, научить его учиться, не допускать, чтобы он отстал и заметил свое отставание; идея трудной цели: ставить перед детьми как можно более сложную цель, указывать на ее исключительную трудность и внушать уверенность в том, что цель будет достигнута; идея опоры: создавать опоры при ответе детей. Это не наглядное пособие в виде таблиц, а путеводная нить рассказа, правила, способ решения задачи; идея свободного выбора: предоставлять учащимся свободный выбор. Свобода выбора – самый простой шаг к развитию творческой мысли и самостоятельности; идея опережения: использовать элементы опережающего обучения. Опережение программы доставляет ученикам удовольствие, вызывает гордость; идея самоанализа: учить детей самостоятельно оценивать,

анализировать собственную деятельность; интеллектуальный фон класса: усилить стремление к знаниям разного рода и не только программным; личностный подход: использовать такие приемы, при которых каждый ребенок чувствует себя личностью, ощущает внимание учителя к нему.

Инновационные процессы в условиях модернизации современного образования включают: создание творческой атмосферы в различных образовательных учреждениях, культивирование интереса в научном и педагогическом сообществе к новшествам; создание социокультурных и экономических условий для принятия и действия разнообразных нововведений; инициирование поисковых образовательных систем и механизмов их всесторонней поддержки; интеграцию наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инноваций в режим постоянно действующих поисковых и экспериментальных образовательных систем.

Таким образом, инновационные образовательные процессы – это одно из благоприятных условий реализации индивидуально-личностного развития учащихся в учебно-воспитательной деятельности, что означает, с одной стороны, поиск путей решения проблемы максимальной индивидуализации процесса обучения в условиях модернизации образования, а с другой – персонализации личности учащегося в процессе формирования гражданина с активной жизненной позицией.

Список литературы

1. Вазина К.Я., Копейкина Е.Ю. Управление инновационными процессами в системе образования. – Новгород, 1999.
2. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука// Инновационные процессы в образовании: Сборник научных трудов. – Тюмень, 2005.
3. Лазарев В.С. понятие педагогической и инновационной системы школы// Сельская школа. – 2003. – № 1.
4. Побережников И.В. Переход от традиционного к индустриальному обществу: теоретико-методологические проблемы модернизации. – М., 2006.
5. Становление личности в условиях развивающей среды инновационной школы. Коллективная монография. – Пятигорск, 2006.

А.В. Сывак

Научный руководитель: ст. преподаватель Н.С. Петрова г. Ставрополь

ИДЕИ А.С. МАКАРЕНКО О КОЛЛЕКТИВЕ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

Наследие великого педагога и социального реформатора Антона Семёновича Макаренко давно и заслуженно стало классикой отечественной и мировой педагогики. Однако восприятие идей Макаренко общественной мыслью, как в нашей стране, так и за рубежом переживало свои взлёты и падения. Более сорока лет в СССР наследие А.С. Макаренко интерпретировалось только

как педагогическое (исключения из общего правила были редки). В конце 80-х годов XX века в России стала набирать силу тенденция более широкого восприятия Макаренко, без узко педагогических штампов, хотя и с разной степенью убедительности. Свидетельством международного признания А.С. Макаренко стало известное решение ЮНЕСКО (1988), касающееся всего четырёх педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX веке. Это – Д. Дьюи, Г. Кершенштайнер, М. Монтессори, А. Макаренко [7, с. 27].

Новая волна интереса к наследию Макаренко – одному из немногих классиков истории педагогики, кто занимался в основном воспитанием, – связана со многими причинами.

Прежде всего это современная ситуация в России в области воспитания. Фактически полный отказ государства от своих приоритетов в воспитании в пользу обучения (по крайней мере, до 1999 года), рост преступности, беспорядочности, размах безнадзорности существенно дегуманизировали социальную среду. По мнению норвежского исследователя Анре Ролла, значение теории и практики Макаренко столь велико, что только следующие поколения их по достоинству оценят [1, с. 126].

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.

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.

Педагогическая система А.С. Макаренко включает многие принципиальные проблемы воспитания (цели, принципы, методы, индивидуальный подход к учащимся, становление ученического актива и другие), но центром его педагогической концепции является коллектив.

В ряде научных школ происходит осмысление творческих идей Макаренко, как в теоретическом, так и практическом плане, над которыми не властно время. Концепция деятельности создается на равноценности обучения и воспитания, так как постулат, что только содержание и методика учебного предмета заключают в себе воспитательную мысль, устарел. А.С. Макаренко с этим был не согласен, и считал, что воспитательная область, область чистого воспитания, есть, в некоторых случаях, отдельная область, отличная от содержания и методики преподавания [5; 8, с. 226].

Сегодня как никогда, в нашей стране актуальны идеи и наработки великого ученого А.С. Макаренко не только для школ, интернатов, но и для тех учреж-

дений, которые занимаются тысячами беспризорных. Модель детского коллектива в классе, школе включает в себя такие основные элементы, как самоуправление, писанные и неписанные нормы жизни, дисциплину, тон и стиль жизни.

Цели воспитания по А.С. Макаренко – это не пышнословные мероприятия, а формирование качеств личности. Воспитать настоящий характер, значит воспитать человеческое чувство. С точки зрения А.С. Макаренко, целями общечеловеческого значения являются коллективизм, общинность (русский уклад жизни), соборность (всем миром), честность, заботливость, бережливость, ответственность, работоспособность, искренность, прямота, уважение к другому человеку, его переживаниям и интересам, любовь к Родине [3, с. 93; 4, с. 314].

Вышеперечисленные общечеловеческие ценности выступают здесь как идеал, к которому надо стремиться каждому культурному, образованному человеку. Это форма является не просто декларирующим мероприятием, здесь первичный коллектив выступает «инструментом» воспитания. Целенаправленная, организованная, воспитывающая жизнь и деятельность детей есть жизнь, в которой каждый фактор является целенаправленным средством.

Коллектив – это живой социальный организм, созданный для реализации не одной, а многих социальных целей. Таким формальным первичным коллективом в школе является класс.

Чтобы создать сильный, влиятельный ученический коллектив, по определению А.С. Макаренко, необходимо иметь Конституцию детского учреждения – это ряд «твердо установленных положений», которые обязательны для всех воспитанников и воспитателей, т.е. правила, нормы, определяющие весь распорядок жизни коллектива. В школе это: внутренний трудовой распорядок школьников; Кодекс учащегося; Законы содружеств; Заповеди членов педагогического коллектива и т.д.

Все эти документы защищают личность, ее достоинство и определяют жизнь коллектива. Они помогают избежать хаоса и безответственности (иначе образовательный процесс стал бы невозможным). Все это способствует также воспитанию дисциплины. А.С. Макаренко рассматривал дисциплину как признак организованного общества.

Целесообразность дисциплины как важного звена жизни школы А.С. Макаренко связывал с понятием свободы, которая невозможна в условиях анархии и вседозволенности. Тогда свобода одних предполагает несвободу других, более скромных, честных, слабых. «Дисциплина в коллективе» – это полная защищенность для каждой отдельной личности.

Вся система воспитания в школе ориентирована на создание завтрашней радости, на бодрый, деловой, мажорный стиль ученического коллектива.

Речь в концепции идет также о праве школьников на всех уровнях (класс, кружок, секция, школа) решать вопросы своей жизни самостоятельно и избирать собственные органы самоуправления. Высшим органом самоуправления в демократическом смысле является общее собрание школьного коллектива,

избранным органом которого является совет старшеклассников. Если отменить самоуправление, наступит диктатура педагогов.

А.С. Макаренко писал: «Невозможно правильное воспитание без могучего, уважающего свое достоинство коллектива» [4, с. 251]. Такой коллектив создавался в школе многие годы в разновозрастных творческих коллективных делах, когда педагоги и учащиеся выступают партнерами. Опыт доказывает, что в совместных делах успешно формируется тот микроклимат, который А.С. Макаренко называл «духом школы». Он говорил: «Ничто так не скрепляет коллектив, как традиция. Школа, в которой нет традиции, конечно, не может быть хорошей школой» [4, с. 273]. Но для того чтобы традиция не умерла, ее нужно постоянно наполнять новым содержанием, создавать условия для работы коллектива в творческом режиме, – а это в первую очередь – задача директора школы, т.к. он главный учитель и воспитатель единого педагогического коллектива.

Итак, история педагогики подтверждает феномен А.С. Макаренко в том, что как бы ни менялась образовательная идеология в те далекие двадцатые годы социалистического века, А.С.Макаренко с его талантом все равно состоялся бы как педагог. Педагогические положения А.С.Макаренко о коллективе созвучны в любое время и в любых условиях, где речь идет о воспитании человека. Он утверждал, что коллектив должен быть первой целью нашего воспитания. Коллектив объединяет людей не только в общей цели и в общем труде, но и в общей организации этого труд. Общая цель здесь – не случайное совпадение частных целей, а именно цель всего коллектива. Отношение общей и частной цели у нас не есть отношение противоположностей, а только отношение общего к частному, которое, оставаясь только моим, будет итти к общему в особом порядке.

Достигнутые в 1920-1930-е годы успехи в борьбе с беспризорностью до сих пор не привлекли широкого общественного внимания к реальному опыту макаренской педагогики. Пока нет сведений о каком-либо новом опыте, сопоставимом с деятельностью Макаренко. Поэтому особенно актуально в настоящее время проанализировать ценностные основания его высокотехнологичной педагогики.

Список литературы

1. Беляев В.И. Педагогика А.С. Макаренко: традиции и новаторство – М., 2000.
2. Жуковская В.И. Беседы о воспитании. – Минск, 1975.
3. Макаренко А.С. Семейное хозяйство // О воспитании в семье. – М., 1955.
4. Макаренко А.С. Собрание сочинений в пяти томах. Т. 3. – М., 1971.
5. Николаева В.С. Педагогика А.С. Макаренко в решении проблем современного детства [Электронный ресурс] / В.С. Николаева // www.vospsyst.ru
6. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. – М., 1991.
7. Лебедев П.А. Философско-этические аспекты теории коллектива А.С. Макаренко – М., 2000.
8. Фролов А.А. Макаренко А.С. в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия. – Новгород, 2006.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В современных многонациональных регионах РФ происходит сложный процесс взаимопроникновения и переплетения культур, что выдвигает перед педагогами задачу реализации поликультурного образования, обеспечивающего становление этнокультурной компетентности у школьников.

Социально-педагогические аспекты проблемы этнокультурной компетентности представлены в исследованиях Т.Б. Лихачева, В.Н. Галяпиной, Т.В. Поштаревой и др.

Так, Т.В. Поштарева под этнокультурной компетентностью понимает свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межкультурному взаимопониманию и взаимодействию [4, с. 351-352].

По мнению Б.Т. Лихачева, сущность этнокультурной компетентности заключается в том, что человек, обладая данной компетентностью, выступает активным носителем опыта в области этнокультур и межкультурного взаимодействия. Знания и умения учащегося в этой области позволяют ему принять своеобразие образа жизни этнических общностей, правильно оценивать специфику и условия взаимодействия с их представителями, находить адекватные модели поведения с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия, высокой эффективности в совместной деятельности [2].

Анализ данных точек зрения позволяет определять этнокультурную компетентность школьника как совокупность специальных знаний, умений, качеств личности, позволяющих реализовывать продуктивное общение с представителями разных национальностей.

Формирование этнокультурной компетентности школьников – сложный процесс, который осуществляется всей социальной действительностью, окружающей личность, обществом, семьей, под влиянием средств массовой информации и общения со сверстниками. Обычно данный процесс происходит стихийно, но его можно сделать и целенаправленным. Для этого необходима организованная педагогическая деятельность. Образовательное учреждение как социальный институт имеет большие возможности для формирования у учащихся этнокультурной компетентности как в ходе учебной, так и в внеучебной деятельности. Формирование этнокультуроведческой компетенции предполагает введение учащихся изначально в родную для него, а затем и иные культуры [3]. Это можно реализовать с помощью включения этнокультурного компонента в содержание образования. Анализ нормативных документов образования позволяет выделить пять моделей включения этнокультурного компонента в содержание общего образования: меж-

предметную, 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 [1].

В реальной практике должны использоваться сразу несколько моделей включения этнокультурного компонента в содержание общего образования, что позволит охватить все аспекты учебно-воспитательного процесса в школе.

В качестве механизмов формирования этнокультурной компетентности у школьников выступают обучение, воспитание, деятельность и общение. Этот процесс происходит в форме индивидуально-парного взаимодействия (воспитанника и взрослого, воспитанников между собой) и коллективных взаимоотношений. Взаимодействия и отношения могут быть специально организованными (знания и опыт, приобретаемые школьником в процессе учебы, на семинарах, дискуссиях, различных объединениях, совместных мероприятиях и т.д.) и стихийными или частично организованными (знания и опыт, приобретаемый ребенком в семье, во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, в игровой и трудовой деятельности, а также из средств массовой информации и др.). Первая форма более действенна при индивидуально-личностном взаимопонимании и согласии. Вторая требует вхождения ребенка в общество, в систему взаимодействия с другими людьми, представителями различных этнических общностей.

Ребенок должен постепенно в практике реального общения открывать для себя сходства и различия с другими людьми. Поэтому цель школы – не только ознакомить детей с разными этнокультурами, но научить их жить в сообществе. Наиболее оптимальными формами работы в этом направлении являются дискуссии, диспуты, дебаты по той или иной проблеме полиэтнического общества. В процессе такой работы учащиеся могут осознать ошибочность своих стереотипов и предубеждений, повысить уровень информированности, соотнести собственное отношение к иным культурам со взглядами и мнениями сверстников, находить компромиссные решения, овладеть умением критически мыслить, вести диалог [5].

Помимо этого необходимо предусмотреть проведение мероприятий, направленных на удовлетворение потребностей учащихся в уважении и признании национальной самобытности и культурных ценностей. Например, проведение фольклорных концертов, праздников и театрализованных представлений, празднование памятных дат национально-исторического значения, юбилеев выдающихся деятелей культуры, литературы, науки, являющихся представителями того или иного народа.

Незначительный опыт межнационального общения зачастую является следствием неспособности или нежелания понять культуру и исторические ценности образа жизни другого народа. Поэтому с точки зрения организации педагогически эффективных межкультурных взаимодействий школы и социальной среды особый интерес представляют этнокультурные контакты. Организовать встречи школьников с иными культурами и их представителями возможно, если, во-первых, имеется активная этнокультурная среда, во-вторых, создана система педагогически ориентированных и постоянно развивающихся контактов. Необходимо с должной полнотой использовать потенциал субъектов образовательного процесса. Например, путем непосредственного общения с членами коллектива (одноклассниками, их родителями, педагогами), являющимися носителями разных этнических культур, проведения специальных мероприятий, позволяющих познакомиться с культурой друг друга, организации совместного участия в различных видах деятельности [1].

Таким образом, одним из эффективных условий решения проблемы формирования этнокультурной компетентности учащихся является построение учебно-воспитательного процесса в этнокультурном направлении, предусматривающим проведение специальных учебных занятий и воспитательных мероприятий, направленных на знакомство учащихся с другими культурами, формирование навыков межнационального общения, развитие уважительного отношения к иным национальностям.

Список литературы

1. Галяпина В.Н., Поштарева Т.В. Этнопедагогические и этнопсихологические аспекты профессиональной педагогической деятельности. – Ставрополь, 2004.
2. Лихачев Б.Т. Основные категории педагогики // Педагогика. – 1999. – №1.
3. Полиэтническое образование: практика работы образовательных учреждений: Сборник научно-методических материалов / Под общ. ред. Т.В. Поштаревой. – Ставрополь, 2008.
4. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности как цель полиэтнического образования // Этносоциальное взаимодействие воспитательных систем: история и современность: Материалы Международной научно-практической конференции – Стерлитамак, 2007.
5. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учебное пособие / В.Н. Гуров, Б.З. Вульф, В.Н. Галяпина и др. – М, 2004.

Ю.В. Щербакова, Е.И. Калининко

Научный руководитель: к пед.н С.А. Тюренкова г. Ставрополь

БИОЭТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

В настоящее время Россия переживает один из непростых исторических периодов. Сегодня материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у молодых людей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии,

справедливости, гражданственности и патриотизме. Молодежь отличает эмоциональная, волевая и духовная незрелость. Жизнь перестает быть высшей ценностью: совершаются массовые жестокие убийства, матери отказываются от своих детей, аборт стал нормой жизни, суицид стал одним из выходов из сложных жизненных ситуаций, вопросы эвтаназии обсуждаются не только в медицинских и научных журналах, но и на многих форумах в сети Интернет. В системе мировосприятия большинства современных молодых людей представление о религии отсутствует. Утрата стержневой роли традиционной религии, изменение понимания сути духовности в современной культуре приводят к возникновению кризисных явлений в духовно-нравственной сфере. В этой связи перед обществом в целом, и перед системой образования в частности, особенно остро ставятся задачи духовно-нравственного воспитания молодого поколения.

Как известно, на развитие духовно-нравственного потенциала личности оказывают влияние религиозные и рациональные факторы, причем в условиях светского характера образования последние приобретают ключевое значение. Отметим, что в качестве одного из критерия уровня оценки духовно-нравственной воспитанности молодого человека исследователи выделяют наличие у него научного мировоззрения, которое должно сочетаться с высшими принципами нравственности и религиозными ценностями [6].

Задача формирования научного мировоззрения студентов решается, прежде всего, при освоении ими цикла естественнонаучных дисциплин. Однако в настоящее время поле рассматриваемых естественными науками проблем охватывает достаточно большое количество неоднозначных вопросов, научных открытий и фактов, являющихся следствием научно-технической революции, прогресса биомедицинской науки и практики таких, как проблемы эвтаназии, трансплантологии, искусственного оплодотворения и суррогатного материнства, прав животных и др. Такого рода проблемы являются предметом изучения новой междисциплинарной отрасли знания – биоэтики, основная задача которой – способствовать выявлению различных позиций по сложнейшим моральным проблемам, возникающим в ходе научно-технического прогресса.

По определению Оксфордского словаря 2002 г., биоэтика – это «дисциплина, имеющая дело с этическими проблемами, возникающими в результате прогресса медицины и биологии» (отметим, что в отечественном энциклопедическом словаре данное понятие отсутствует) [2].

Сегодня биоэтика, на наш взгляд, является достойной альтернативой «научной» парадигме той концепции образования, которой присущи стремление к структурно-функциональному анализу, бинарности, технизации мышления. «Этика жизни» рассматривается как попытка расширения пред- и постдипломного образования до горизонта осмысления глобальных проблем человечества, своеобразная подготовка новой генерации к комплексному восприятию возникающих этических проблем в эру технологий и стихийных рыночных отношений, глобализации и интернационализации экономики, политики, образования и пр.

В течение последних 20 лет в развитых странах мира биоэтика является одной из важных составляющих высшего образования медиков, биологов, фило-

софов, социологов. В России данная дисциплина является обязательной для изучения в медицинских вузах и рассматривается преимущественно в аспекте отношений врача и пациента. В тоже время существует и разработанная программа «Биоэтика в школе» для общеобразовательных учреждений (автор Т.И. Павлова), которая рекомендована в качестве дополнения к ученикам природоведения и биологии. Основное внимание в данной программе уделено вопросам защиты животных, отношению человека к живым существам, преодолению механистического отношения к живым организмам, развитию сострадания, воспитанию самостоятельности и осознанности собственного выбора и поступков [3].

В связи с этим, а также с учетом широкого понимания биоэтики как раздела этики, рассматривающего область отношения человека к различным живым формам, область знаний о поведении человека по отношению к другим, более того, к философскому понятию, касающегося нравственной стороны поведения человека [2, с. 15], мы считаем необходимым изучение основ биоэтики и рассмотрение ее различных проблем студентами педагогических вузов.

Так, задачей учителей современной школы является воспитание в детях самостоятельности принятых решений, целенаправленности в действиях и поступках, развитие в них способности к сочувствию, сопереживанию. Но чтобы чему-то научить детей, педагог сам должен быть нравственно сориентированным и личностно зрелым гражданином своей страны. Путем рассмотрения проблем биоэтики, анализа литературы по данному направлению, синтезу полученных данных, студент может прийти к выводам, которые повлияют на его жизненную позицию, на мировоззрение, на его формирование как личности в целом. Большинство людей не задумываются над проблемами, являющимися основой биоэтики. Имеет ли клонированный человек душу? А если нет, то возможно ли существование человека без души? Гуманна ли эвтаназия? А если да, то грех ли это? И можно ли эвтаназию назвать просто самоубийством? Является ли суррогатное материнство одной из форм проституции или же это благое дело? Трансплантология – новый источник биологического материала для больных или же вмешательство в высшие сферы материи? Имеют ли животные права?

На наш взгляд, будущим педагогам необходимо изучать проблемы биоэтики, анализировать опыт отечественных и зарубежных ученых, работающих в данном направлении, формировать свое личное отношение к подобным вопросам. Ведь для того, чтобы закладывать у своих воспитанников основы нравственного поведения, основы гуманного отношения к людям, животным, живым организмам в целом, чтобы формировать их духовность и ценностные ориентиры, необходимо, в первую очередь, самим обладать достаточной осведомленностью, чтобы аргументировано, лаконично и доступно преподносить детям материал, акцентируя их внимание на сложности моральных аспектов науки и медицины, на особенностях морально-этических аспектов современности.

Биоэтика, рассматривающая вопросы, однозначность ответов на которые еще не достигнута, дает возможность для самостоятельных выводов, для анализа, что в свою очередь способствует личностному росту человека, занимающегося дан-

ным направлением. Невозможно оставаться равнодушным к вопросам, изучаемым биоэтикой. При изучении литературы невольно начинаешь осознавать всю глубину дилеммы, в которую поставлено человечество благодаря научному прогрессу. То, что считается гуманным и даже единственно возможным выходом с точки зрения личностных установок, с религиозной точки зрения является просто противоестественным, «преступлением против Бога».

Биоэтика способствует формированию нравственности человека, занимающегося ее изучением. Она расширяет рамки устоявшихся в обществе, традиционных форм отношения к жизни и смерти, вере и атеизму. Биоэтика становится мировоззренческим основанием, идеей и духом нового образования – она призывает творить новые этические смыслы и принципы, исходя из главной ценности – ценности Жизни и всего живого на земле. Следуя этой цели, биоэтика воспитывает уважение к плюрализму мнений, взглядов, установок, признает важным отсутствие догматичности в изложении материала, учит преодолевать собственные предубеждения и предрассудки. Она выступает как основание нового образования: «уважение к жизни», призывает к живым дискуссиям, обсуждению конкретных этических ситуаций и дилемм, апеллирует к нравственной позиции человека, его собственному отношению к проблеме. Только проанализировав, прочувствовав всю сложность и неоднозначность жизненной ситуации, в которую поставлены многие люди, благодаря развитию медицины, технологий, науки, можно сформировать собственную позицию по вопросам биоэтики.

В то же время необходимо отметить, что на современном этапе развития педагогического образования в изучении студентами педагогических вузов естественных наук биоэтика занимает весьма скромное место (так, в ходе освоения дисциплины «Концепции современного естествознания» рассмотрению сущности и проблем биоэтики посвящено одно занятие). Такое положение дел обуславливает актуальность самообразования студентов – будущих учителей, а также расширение спектра внеаудиторной работы совместно с преподавателями естественнонаучных кафедр в данном направлении.

Список литературы

1. Иванюшкин А.Я. и др. Введение в биоэтику. – М., 1998.
2. Оксфордский толковый словарь по психологии/ Под ред. А. Ребера, 2002. // <http://vocabulary.ru/dictionary>.
3. Павлова Т.Н. Биоэтика в высшей школе. – М., 1997.
4. Павлова Т. Н. Биоэтика в школе. Пособие для учителей. – М., 1995.
5. Силуянова И.В. Биоэтика в России: ценности и законы. – М., 1997.
6. Силуянова И.В. Биоэтика и мировоззренческие традиции //Человек. – 1995. – №5.
7. Ширшов В.Д. Духовно-нравственное воспитание молодежи / Всероссийское родительское собрание // <http://www.oodvrs.ru>.

РАЗДЕЛ 2.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОЗРАСТНОЙ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

С.П. Амаева

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

г. Ставрополь

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема формирования творческой личности всегда была одной из актуальных проблем психолого-педагогических исследований. Современное общество выдвигает перед образованием новые цели. Их приоритетным направлением является ориентация на личность, развитие ее творческого потенциала, формирование личности, способной к саморазвитию и самореализации.

Необходимость воспитания рефлексивного отношения студентов-первокурсников к собственной деятельности основана на формировании позитивной самооценки в творческой деятельности. Не случайно данной проблеме в последние годы уделяется повышенное внимание исследователей (А. М. Ахмеджанов, Р. В. Бернс, А. В. Захарова, И. С. Кон, А. А. Реан, А. Г. Спиркин и др.) [3, с. 43].

Наличие противоречий между возможностями внеучебной творческой деятельности и ее недостаточным использованием в развитии позитивной самооценки студентов обусловило **проблему** исследования: какие психолого-педагогические условия необходимо создать для успешного формирования позитивной самооценки студентов в процессе творческой деятельности. Решение этой проблемы составляет **цель** исследования.

В соответствии с целью, **объектом** исследования является самооценка студентов. А его **предмет** – условия формирования позитивной самооценки в процессе творческой деятельности.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что формирование позитивной самооценки студента в процессе творческой деятельности осуществляется наиболее результативно при выполнении следующих условий: своевременная диагностика и выявление проблем, связанных с низкой самооценкой; включение студентов с низкой самооценкой в кружковую деятельность, состоящую из тренинга личностного роста и использования театральных методик; готовность активно участвовать в творческих мероприятиях, организуемых вузом.

Для определения психолого-педагогических условий формирования позитивной самооценки студентов в процессе творческой деятельности, был проведен психологический эксперимент.

В психологическом эксперименте участвовали студенты первых курсов психолого-педагогического факультета и факультета специальной педагогики Ставропольского государственного педагогического института. Всего в исследовании приняло участие 79 респондентов.

Психологический эксперимент состоял из трех этапов.

Задача констатирующего этапа состояла в определении уровня самооценки первокурсников. Для решения поставленной задачи мы использовали следующие методики: тест-опросник самоотношения В.В. Столина, методика исследования самооценки личности по Дембо-Рубинштейн (модифицирован А. М. Прихожан) и методика нахождения количественного выражения уровня самооценки (по С. А. Будасси). Обработка результатов проходила по трем параметрам: низкий, средний (адекватный), высокий уровни самооценки [2, с. 165].

Так в результате проведения диагностики из 79 респондентов было выявлено 7 (8%) с заниженным уровнем самооценки.

На формирующем этапе исследования испытуемым с низким уровнем самооценки было предложено включиться в кружковую деятельность, состоящую из упражнений тренинга личностного роста и театральных методик, целью которых является повышение самооценки ее участников.

Программа по формированию позитивной самооценки студентов в процессе творческой деятельности была рассчитана на 15 встреч по 2 часа. Его целью являлось повышение самооценки путем изменения отношения к собственной личности с помощью проигрывания различных этюдов, а также развитие памяти, внимания, воображения, мышления и др.

Результаты контрольного эксперимента показали, что у 6 (86 %) респондентов уровень самооценки с низкого изменился на средний (адекватный) уровень.

Для анализа проведенной анкеты по вопросам самоотношения, самоприятия и самоощущению было выделено три критерия: полное принятие себя, частичное и абсолютное непринятие себя.

Результаты проведения анкеты «Как я себя ощущаю»: 4 респондента (67 %) полностью принимают себя, 2 (33 %) – частично.

Кроме того, в нашем исследовании мы использовали и дополнительные методы сбора информации, в частности беседу, в результате которой было выявлено, что после окончания участия в нашем эксперименте 50% респондентов стали постоянными членами ансамблей, кружков и клубов по интересам, организуемых вузом, а 80% испытуемых стали участвовать в творческих мероприятиях на уровне группы, факультета и вуза. Что говорит не только о сформированности адекватной самооценки, но и о готовности применять полученные знания, умения, навыки в кружковой деятельности по формированию позитивной самооценки в повседневной жизни.

Таким образом, теоретически выявленные условия формирования позитивной самооценки студентов в процессе творческой деятельности нашли полное свое подтверждение в экспериментальной части нашего исследования.

Формирование осознанного отношения студентов-первокурсников к своим потребностям и способностям, к своим субъектным возможностям и качествам как будущего профессионала составляет основу позитивной самооценки. Для того чтобы вырастить достойных людей, хороших специалистов, полезных обществу необходимо создавать благоприятные условия для формирования позитивной самооценки с самого раннего возраста. Однако с самого рождения ребенок более подвержен влиянию родителей, которым свойственно предвзятое отношение к личности ребенка; попадая в школу, он также не всегда может справиться с новыми незнакомыми обстоятельствами, и для некоторых студенчество рассматривается, как возможность проявить себя, самореализоваться, найти себя. Задача различных внеучебных мероприятий, кружков, клубов по интересам в вузовском обучении соответственно заключается в том, чтобы помочь молодому человеку трезво оценивать свои способности, возможности и свою деятельность [1, с. 76]. Самооценка должна стать дополнительным стимулом в стремлении студента-первокурсника к самосовершенствованию, и проявление себя в творческой деятельности должно помочь ему направить в нужное русло процесс формирования его самооценки.

Список литературы

1. Аверин В.А. Психология личности. – СПб., 2001.
2. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки. Вопросы психологии. – М., 2009.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир – СПб., 2003.

Т.В. Булавинова

Научный руководитель: к. психол.наук, доцент В.В. Долганина

г. Ставрополь

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время, когда внимание общества направлено на изучение условий, способствующих развитию социально активной личности, особенно значимой становится проблема развития эмоциональной сферы ребенка.

Многие педагоги и психологи отмечают, что эта проблема принадлежит к числу наиболее важных в общей психологии, детской психологии и педагогике. Так связь эмоций и физиологических состояний изучали П. Бард, Ч. Дарвин, У. Джемс, У. Кеннон, К. Ланге, Я. Рейковский и др.; связь эмоций и когнитивных процессов исследовали Л.С. Выготский, Л. Фестингер, С. Шехтер, и др.; системную связь эмоций, потребностей и когнитивных процессов выявил П. В. Симонов; организующую поведение и деятельность функцию эмоций определил А.Н. Леонтьев; развитие эмоций в онтогенезе изучали Л.С. Выготский, Я.З. Неверович, П.М. Якобсон и др.

Вместе с тем, несмотря на широту исследовательских границ, вопрос психолого-педагогических детерминант развития эмоций в онтогенезе считается до сих пор недостаточно разработанным.

Способность ребенка сознавать и контролировать свои эмоции возрастает как понимание поведения, например, в тех областях, где важно мнение взрослых по поводу того, что такое «плохое» и «хорошее» поведение. Взрослым надо хорошо представлять себе, чего следует ожидать от детей, иначе появятся неверные оценки, не учитывающие возрастные особенности ребенка. Идеальное отношение взрослого к малышу – это постепенное подстраивание под эмоциональное развитие и становление личности ребенка.

При организации своей работы по развитию эмоций и чувств у дошкольников педагог-психолог должен учитывать ряд условий [1, с. 56]:

1. Эмоции и чувства формируются в процессе общения ребенка со сверстниками.

Отдельные стороны психики детей на разных возрастных этапах неодинаково чувствительны к условиям воспитания. Чем младше ребенок и чем больше его беспомощность, тем значительнее обнаруживается его зависимость от условий, в которых он воспитывается. При недостаточных эмоциональных контактах может быть задержка эмоционального развития, которая может сохраниться на всю жизнь. Взаимоотношения с другими людьми, их поступки – важнейший источник чувств дошкольника: радости, нежности, сочувствия, гнева и других переживаний. Чувства, возникающие у ребенка по отношению к другим людям, легко переносятся и на персонажей художественной литературы – сказок, рассказов.

Взрослому необходимо способствовать выделению и осознанию собственных состояний и переживаний ребенка. Как правило, дошкольники, особенно растущие в дефиците личностного общения, не замечают своих настроений, чувств, переживаний.

2. При специально организованной деятельности дети учатся испытывать определенные чувства, связанные с восприятием (например, музыка, художественные произведения).

К концу преддошкольного возраста ребенок может переживать элементарные эстетические чувства и состояния. Их вызывает красивая, мелодичная и спокойная музыка (типа колыбельной), веселая песня, бодрый марш. Ребенок радуется красивому банту на голове, любит что-то блестящим: украшенной елкой, брошкой и т.д. В этих переживаниях сначала отчетливо выступает прямая подражательность взрослому, в виде сопереживания. Ребенок повторяет за мамой: «Как красиво!». Поэтому, общаясь с маленьким ребенком, взрослые должны подчеркивать эстетическую сторону предметов, явлений и их качеств словами «какой красивый красный мяч», «как нарядно одета кукла» и так далее. Очень быстро дети начинают и сами отличать явно некрасивое, дисгармоничное от мелодичного, гармоничного, особенно в воспринимаемых звуках.

Необходимо пробуждать у малышей интерес к произведениям художественной литературы. Во время рассказа детям коротеньких художественных и на-

родных стишков («ладушки-ладушки», «водичка, водичка, умой мое личико» и т. д.) у детей развивается умение вслушиваться в звуки, чувство ритма, слуховая чувствительность и эмоциональная выразительность голоса. Н.А. Ветлугина писала: «...нельзя научить ребенка правде, добру без формирования у него понятий «красивое» и «некрасивое», «истинное» и «ложное», нельзя научить его стремиться к защите правды, добра, не сформировав у него протест против зла и лжи, умение ценить прекрасное и доброе в людях» [4, с. 245].

Поведение взрослых, их отношение к окружающему миру, к ребенку становится для малыша программой его поведения, поэтому очень важно, чтобы дети видели вокруг себя как можно больше доброго и красивого. В этом возрасте родители своим примером могут воспитать у ребенка любовь к чистоте и порядку. Очень важно уже в этот период обращать внимание детей на красоту окружающего мира в самых доступных ее проявлениях.

Как бы хороши, понятны и красочны ни были рассказы, которые взрослые читают детям, как бы горячо, искренне воспитатель ни выражал свое оценочное отношение к хорошим и плохим поступкам отдельных персонажей, самое существенное в формировании нравственных чувств – это непосредственное проявление их в реальных практических поступках и действиях детей.

3. Эмоции и чувства очень интенсивно развиваются в соответствующем возрасту дошкольников виде деятельности – в игре, насыщенной переживаниями.

Мощным фактором развития гуманных чувств является сюжетно-ролевая игра. Ролевые действия и взаимоотношения помогают дошкольнику понять другого, учесть его положение, настроение, желание, когда переходят от простого воссоздания действий и внешнего характера взаимоотношений к передаче их эмоционально – выраженного содержания, они учатся разделять переживания других.

4. В процессе выполнения совместных трудовых занятий (уборка участка, группой комнаты) развивается эмоциональное единство группы дошкольников.

Ежедневное выполнение элементарных трудовых заданий приучает детей к систематическому труду. Дети начинают понимать, что все имеют трудовые обязанности, связанные с их повседневными потребностями. Это помогает воспитывать отрицательное отношение к безделью и лени.

Ключевым моментом эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста является: освоение социальных форм выражения эмоций; формирование чувства долга, получают дальнейшее развитие эстетические, интеллектуальные и моральные чувства; благодаря речевому развитию чувства становятся осознанными; эмоции являются показателем общего состояния ребенка, его психического и физического самочувствия.

В зависимости от сложившейся ситуации любые качественно разнообразные чувства и эмоции (любовь, ненависть, радость, гнев) могут быть положительными, отрицательными, неопределенными (ориентировочными) [3, с. 135]. Для психического здоровья необходима сбалансированность эмоций, то есть наличие как положительных, так и отрицательных эмоций. Но если часто воз-

никают отрицательные ситуации, то это приводит к разбалансировке чувств. Для того чтобы ребенок поверил в свой успех, в возможность преодоления проблем, в это должны поверить взрослые. Вот почему так важно как можно раньше обратить внимание на поведение и переживания ребенка.

Таким образом, эмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста во многом зависит от общения со сверстниками, их взаимодействия в игровой, трудовой деятельности, в результате чего развивается эмоциональное единство группы дошкольников. Кроме того, при специально организованной деятельности дети учатся испытывать определенные чувства, связанные с восприятием (музыка, художественные произведения и пр.).

Список литературы

1. Аверин В.А. Психология развития детей дошкольного возраста. – С-Пб., 2000
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб., 1999
3. Немов Р.С. Психология. Т.1. – М., 2000
4. Урунтаева Г.А. Детская психология. – М., 2006

И.Б. Бурыкина

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

г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современное состояние образования характеризуется тенденцией гуманизации и гуманитаризации обучения. Этот процесс проявляется, прежде всего, в установлении субъектно-субъектных отношений, т.е. ученик рассматривается не как объект для педагогических воздействий, а как субъект со своим внутренним миром, системой ценностей, индивидуальными особенностями и т.д.

В системе «учитель – ученик» наиболее исследовано понимание учащихся учителями, которое рассматривается как сторона педагогической деятельности и как компонент педагогических способностей, в значительной мере определяющий процесс формирования других компонентов.

Проблема понимания педагогов учащимися стала разрабатываться в психологии сравнительно недавно, хотя общие подходы к разработке этой проблемы были определены Б. Г. Ананьевым в 30-ые годы. Некоторые ее аспекты были исследованы в советской психологии в 40-50-е годы. В настоящее время интерес к этой проблеме возрастает. Усиление демократизации взаимоотношений учителей и учащихся, расширение сферы внеклассной и внешкольной деятельности учащихся, их взаимодействия с другими людьми влечет за собой внедрение в школьную практику новых проблемно-поисковых методов обучения и воспитания, при которых ученик ставится в позицию активного субъекта учебно-воспитательной деятельности и общения. Это, в свою очередь, значительно повышает эффективность развития личности школьника.

В педагогической психологии в основном изучены особенности понимания учителей учащимися младшего и старшего школьных возрастов. Установлено, что уже в младшем школьном возрасте прослеживается определенная динамика понимания учителей: образ учителя, формирующийся в сознания первоклассника, характеризуется слитностью, отсутствием дифференциации личностных и деловых черт педагога. Восприятие учителя второклассниками становится более дифференцированным, в нем выделяются профессиональные черты, наиболее часто употребляемые им способы педагогического воздействия, особенности внутреннего мира учителя.

Калужный А.А. отмечает нерасчлененность понимания младшими школьниками учителей и отношения к этим учителям, однако по последним данным, в ряде случаев учащиеся склонны воспринимать учителя критически и дифференцированно. Им свойственны эталоны учителя, содержащие функциональные характеристики его личности, нравственных и эмоционально-волевых черт [1, с. 24].

В первые школьные годы дети постепенно отдаляются от родителей, хотя все еще испытывают потребность в руководстве со стороны взрослых. Отношения с родителями, структура семьи и взаимоотношения между родителями оказывают важнейшее влияние на школьников, однако расширение контактов с внешней социальной средой приводит к тому, что все более сильное влияние на них оказывают другие взрослые.

Очень важным для ребенка младшего школьного возраста является педагог (его роль).

Образ учителя у младших школьников характеризуется целостностью, отсутствием дифференцирования личных и деловых качеств; оценка первого учителя носит, по преимуществу, эмоциональный характер. Наиболее значимыми качествами личности учителя для младшего школьника являются качества, отражающие его отношение к другим людям: общительность, эмпатия и др.

Как правило, учитель для ученика – высший авторитет, которому, на первых порах, уступает даже авторитет родителей. Учитель не просто взрослый, а авторитетный наставник, требующий выполнения определенных правил поведения, пресекающий их нарушения, вся деятельность которого подчинена основной задаче – дать детям знания. И ученики обычно хорошо понимают это. Они четко осознают дистанцию, понимают статус учителя, отличают его от других взрослых.

Это определяется тем, что в начальных классах коллектива по существу нет, он только начинает формироваться; позиция каждого ученика создается в основном через учителя. Преимущественно через учителя строятся в классе отношения между детьми: учитель организует их совместную деятельность и общение, его требования и оценки принимаются и усваиваются учащимися. Дети смотрят друг на друга глазами взрослых, а в школе – глазами учителя.

Отношение учителя к ребенку – индикатор отношений к нему и его одноклассников. Учитель должен поддерживать дружбу ребят, формировать их ин-

тересы. Важная цель воспитательной работы – привить ребятам чувство, что класс – это доброжелательный, чуткий коллектив сверстников, младших и старших товарищей. И, наконец, учителю принадлежит главная роль в учебном процессе: он передает знания, воспитывает ребенка [2, с. 142].

Но влияние педагога будет оптимальным только в том случае, если ученик положительно относится к учителю, если в его сознании складывается представление об учителе как о человеке, много знающем и умеющем, добром и справедливым. Это значит, что прежде всего учитель должен быть гуманным, высокообразованным и творческим человеком. В общении с детьми он не может допустить фальши, неискренности, нетерпимости, грубости, раздражительности, злости, потери самообладания. Он должен уметь понять всех и каждого, вовремя прийти на помощь, обладать педагогическим терпением. Ведь именно от мастерства учителя, его общения зависят взаимопонимание, установление в детском коллективе дружбы, чуткости, отзывчивости.

Мастерство учителя проявляется в развитии тенденции педагогического процесса, в восприятии его ребенком как свободно выбранного. Главное – создание непринужденной обстановки, предоставление ребенку радости в жизни, снятие отрицательных эмоций, постоянное обогащение растущих духовных и познавательных потребностей.

Учитель должен бережно относиться к достоинству ребенка, быть доброжелательным и деликатным в общении, разумно любить, соединять в себе мягкость и требовательность. Общаясь с детьми, педагог должен отдавать себе отчет в происходящих взаимодействиях, управлять ими, быть как бы вне их: наблюдать, анализировать, принимать решения, чувствовать ответную реакцию, гибко менять поведение, находить оптимальные способы и средства влияния.

Педагог учит детей организовывать коллектив. Для успешной организации коллектива учитель должен знать основные принципы его формирования.

Таким образом, для младшего школьника школа – это прежде всего учитель. Если ребенок любит учителя, значит, он любит учиться, любит школу. Психологическая совместимость между учителем и учащимися – одно из условий эффективного учебного процесса. Поэтому для учителя большое значение имеет знание того, как его воспринимают дети. Эти знания дают ему возможность определить свои личностные и профессиональные качества.

Список литературы

1. Калужный А.А. Психология формирования имиджа учителя. – М.: Владос, 2004.
2. Ткачева М.С. Педагогическая психология. Конспект лекций. – М.: Высшее образование, 2008.

Я.Н. Волкова
Научный руководитель: к.психол.н., доцент И.А. Горбушина
г. Ставрополь

ИССЛЕДОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЁНЫХ О РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Изучению вопросов развития детей с интеллектуальной недостаточностью посвящается много научных работ как отечественных, так и зарубежных учёных.

Нарушение интеллекта – это стойкое, необратимое недоразвитие психической, в первую очередь интеллектуальной деятельности, связанное с врождённой или приобретённой органической патологией головного мозга [1, с. 7].

По мнению С.Я. Рубинштейн, обучение для умственно отсталого ребёнка более значимо, чем для его нормально развивающегося сверстника. Это обусловлено тем, что дети с недостатками умственного развития характеризуются меньшими возможностями самостоятельно понимать, осмысливать, сохранять и использовать получаемую из окружающей среды информацию, то есть меньшей, чем в норме, личностной активностью и сформированностью различных сторон познавательной деятельности [1, с. 34].

Однако, как считает Ж.И. Шиф, для продвижения умственно отсталого ребёнка в развитии, в умении адаптироваться к окружающей среде важным фактором является специально организованное обучение. Его необходимость вызвана своеобразием личности и познавательной деятельности, свойственным этим детям, отчётливо обнаруживающимся на всех возрастных этапах, в самых различных видах деятельности. Такое обучение даёт дошкольникам определённый круг знаний, практических и трудовых умений и навыков, позволяет успешнее находить своё место в окружающем социуме. Оно направлено на продвижение детей в общем развитии, на формирование у них положительных черт, предусматривает коррекцию имеющихся недостатков, дифференцированный и индивидуальный подход к каждому ребёнку, другими словами, создаёт условия, необходимые для максимально всестороннего продвижения [1, с. 26].

В работах И.М. Бажноковой было отмечено, умственно отсталые способны к развитию, даже при наличии специально организованных, адекватных для их состояния условий, темп их поступательного движения носит замедленный и качественно изменённый характер. Они с большим трудом овладевают тем, что нормальный ребёнок усваивает самостоятельно, естественным путём. Быстро забывают, казалось бы, хорошо усвоенное, в связи, с чем требуется многократное возвращение к пройденному. Объём получаемых ими знаний не велик. Умения и навыки требуют упорной работы по их закреплению [2, с. 56].

Исследователи В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф и другие отмечают, что постоянная и посильная деятельность, если она правильно организована, приносит учащимся радость, становится привычной и необходимой. В организованной деятельности меньше возможностей для совершения плохих поступков.

Исследования А.Р. Лурия, В.И. Лубовского, А.И. Мещерякова, М.С. Певзнер показали, что у детей с нарушением интеллекта имеются довольно грубые изменения в условно рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а так же нарушения взаимодействия сигнальных систем. Всё это является физиологической основой для аномального психического развития ребёнка. Включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом [2, с. 41].

Для умственно отсталых детей характерны несамостоятельность, неумение руководить своими действиями, неумение преодолевать малейшие препятствия, противостоять любым искушениям или воздействиям, которые сочетаются с волевыми нарушениями противоположного типа. Дети с нарушением интеллекта внушаемы, некритично воспринимают указания и советы окружающих людей.

Грошеников И.А., Головина Т.Н. указывали на следующие особенности изобразительной деятельности умственно отсталых детей: отсутствие стойкого интереса к деятельности; слабость ассоциаций между собственными графическими построениями и реально существующими предметами и явлениями; затруднённость процесса узнавания в собственных рисунках реальных предметов и их быстрое забывание; обилие графических штампов; неадекватность изображения.

По мнению Т.Н. Головиной, В.Н. Мясичева, А.М. Щербаковой, у умственно отсталых детей наблюдаются различные нарушения компонентов, влияющих на деятельность: незрелость мотивов и целей деятельности, неумение подобрать необходимые средства реализации для решения поставленной задачи, некритичное отношение к полученным промежуточным и итоговым результатам деятельности.

Т.А. Власова, М.С. Певзнер утверждают, что дети с нарушением интеллекта проходят все основные этапы детского развития. Поступательное движение происходит, но с большими затруднениями и отклонениями. При этом своеобразие психики ребёнка с нарушением интеллекта, присущее ей дефекты неукоснительно обнаруживаются на каждом этапе развития. Отмечаемые сдвиги осуществляются в более поздние, чем в норме, сроки. Дети длительное время задерживаются на каждом предыдущем этапе и с трудом переходят к последующим [2, с. 35].

В.В. Воронкова в своих исследованиях доказала, что для развития ребёнка с нарушением интеллекта весьма значима материальная база, те условия жизни, в которых он находится, обстановка, достаток в семье.

И.М. Соловьёв, М.М. Нудельман, Т.Н. Головина говорят о том, что у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью представления являются фрагментарными, скудными, а иногда и искажёнными.

У детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью должным образом не развивается игровая, трудовая, продуктивная деятельность, а также процесс общения. Это объясняется большим многообразием факторов, с одной стороны, значительных усилий по преодолению социальных и биологических предпосылок, с другой стороны, взвешенного научно обоснованного подхода к определению критериев интеллектуальной недостаточности [3, с. 32].

Такие исследователи, как О.П. Гаврилушкина, Т.Н. Головина, И.А. Грошенков, Е.А. Екжанова, Т.П. Кудрина отмечают, что при всём несовершенстве изобразительной деятельности детей рассматриваемой категории процесс рисования сказывается на них весьма положительно: развиваются зрительное восприятие, внимание, формируются представления, осуществляется коррекция двигательных навыков, пространственной организации [3, с. 47].

Итак, развитие детей с интеллектуальной недостаточностью с точки зрения отечественных и зарубежных педагогов и психологов заключается в том, чтобы оно было направлено на продвижение детей в общем развитии, на формирование у них положительных черт, предусматривающих коррекцию имеющихся недостатков.

Список литературы

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. – М., 2002.
2. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. – М.: 2003.
3. Грошенков И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. – М., 2002.

Л.В. Гордеева

*Научный руководитель: к.психол.н., доцент О.С. Прилепских
г. Ставрополь*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Феномен суицида рассматривался в многочисленных работах философов, историков и правоведов (С.С. Аванесов, М.А. Алданов, Т.В. Артемьева, Н.А. Бердяев, П.Ф. Булацель, А.Ф. Кони, В.Н. Кудрявцев, А. Шопенгауэр и др.). Изучению механизмов суицидального поведения посвящено немало работ социологов, суицидологов и психологов (А.Г. Амбрумова, А.Л. Галин, Э. Дюркгейм, Н.В. Конончук, Н.П. Короленко, А.Е. Личко, К. Менингер, А.Р. Ратинов, Г.В. Старшенбаум, В.А. Тихоненко, Н. Фейбероу, Э. Шнейдман, Т.Г. Masaryk и др.). В этих работах, в частности, показано, что глубокое понимание внешних и внутренних причин, приводящих к конкретному факту самоубийства или попытке самоубийства, возможно лишь с учетом психологических особенностей суицидента и суицидогенной ситуации, а также обобщенной психологической характеристики социальной группы, к которой относится суицидент и категории релевантных ей ситуаций взаимодействия.

Юность – это этап жизненного цикла, завершающий переход к взрослости, на котором человек принимает ряд важных решений. Они касаются выбора профессии и создания семьи, общего стиля жизни и конкретных задач на будущее, коррекции ценностных ориентации в соотношении с их новым взрослым статусом и новыми жизненными планами. На это время приходится обу-

чение в вузе, приобщение к трудовой деятельности, вступление в брак, рождение детей. Главная задача личностного развития – поиск своего места и закрепление в мире взрослых – переживается молодыми людьми зачастую очень остро, носит характер кризиса. Однако бегство от кризиса в этом периоде только задерживает развитие человека. Молодые люди, которые достойно принимают этот кризис в переломный момент своей жизни, обычно становятся сильнее и способны управлять своей судьбой.

Кризисным моментом этого периода, по мнению К. Юнга, является столкновение человека с требованиями реальной жизни, которые не всегда соответствуют его собственным представлениям. Если у него есть иллюзии, контрастирующие с действительностью, то сразу наступают и проблемы. Часто это связано со слишком большими ожиданиями, с недооценкой внешних трудностей, с необоснованным оптимизмом или, наоборот, негативизмом. Молодой человек начинает постепенно осознать, что мир – это не только счастье и удовольствие. Начинается распад его детской веры и оптимизма. Но нередко молодой человек довольно долго продолжает цепляться за детскую позицию, ожидая, что все придет к нему само собой в соответствии с его желаниями [2, с. 12].

Несколько другие акценты в рассмотрении кризисных точек развития молодого человека делает Б. Ливехуд. Поскольку в отличие от подростка молодой человек уже не только включает в свое сознание взрослую жизнь, но реально в ней участвует, для него особенно остро встают вопросы выбора своего уникального пути. Однако не всегда молодые люди могут благополучно разрешить кризис самостоятельно. Глубокие психологические проблемы, возникающие на фоне кризиса «встречи со взрослостью», нередко приводят к превращению кризиса в экстремальную ситуацию, когда требуется психологическая помощь. В противном случае кризис может стать причиной тех или иных личностных нарушений или же психосоматических заболеваний.

А. Амбрумова выделяет следующие мотивы и поводы суицидальных поступков в юношеском возрасте:

1. Лично-семейные конфликты: несправедливое отношение со стороны родственников и окружающих; ревность, супружеская измена, развод; потеря «значимого другого»; препятствие к удовлетворению актуальной потребности; неудовлетворенность поведением и личными качествами «значимых других»; одиночество; неудачная любовь; недостаток внимания, заботы со стороны окружающих; половая несостоятельность.

2. Состояние психического здоровья: реальные конфликты у здоровых лиц; патологические мотивировки (обусловленные расстройствами психической деятельности).

3. Состояние физического здоровья: соматические заболевания, физические страдания; уродства.

4. Конфликты, связанные с антисоциальным поведением: опасение судебной ответственности; боязнь иного наказания или позора; самоосуждение за неблаговидный поступок.

5. Конфликт в профессиональной или учебной сфере: несостоятельность, неудачи на работе или в учебе, падение престижа; несправедливые требования к исполнению профессиональных или учебных обязанностей.

6. Материально-бытовые трудности.

Большая часть перечисленных мотивов и поводов побуждают представителей юношеского возраста к суицидальному поведению [1, с. 45].

А.Е. Личко, осуществляя анализ суицидального поведения в юношеском возрасте, выделяет следующие причины суицидов: потеря любимого человека; состояние переутомления; уязвленное чувство собственного достоинства; разрушение защитных механизмов личности в результате алкоголизма, наркомании и токсикомании; отождествление себя с человеком, совершившим самоубийство; различные аффективные реакции по другим поводам [3, с. 68].

Для своевременной диагностики суицидального поведения в юношеском возрасте можно опираться на следующую схему вербальных и невербальных показателей: уход в себя, капризность, привередливость; депрессия; агрессивность; нарушение аппетита; раздача подарков окружающим; психологическая травма; перемены в поведении; угроза, высказывание стремления уйти из жизни; активная предварительная подготовка к суициду.

Целью эмпирического исследования стало выявление склонностей к суицидальному поведению в юношеском возрасте. Базой нашего исследования стал ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт. В исследовании приняли участие две группы студентов первых курсов (54 испытуемых). Диагностика склонности к суицидальному поведению осуществлялась по следующим методикам: стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ – адаптированный тест ММПИ (англ. Minnesota Multiphasic Personality Inventory) и опросник суицидального риска.

По результатам методики СМИЛ был выявлен следующий процент склонных к суицидальному поведению у юношей и девушек 17-18 лет. В первой группе испытуемых 50% (14 чел.), склонных к суицидальному поведению, во второй группе 38% (10 чел.). Общий показатель склонности к суицидальному поведению из 54 респондентов составил 44% (24 чел.).

С целью выявления индивидуального стиля и содержания суицидальных намерений у юношей и девушек, склонных к суицидальному риску, применялся опросник суицидального риска. По данной методике было продиагностировано 24 респондента, склонных к суицидальному поведению. В результате обработки данной методики были выявлены следующие показатели по девяти субшкалам: демонстративность (средний показатель) – 46 %, аффективность (средний показатель) – 60%, уникальность (средний показатель) – 42%, несостоятельность (средний показатель) – 53%, социальный пессимизм (средний показатель) – 70%, слом культурных барьеров (средний показатель) – 33%, максимализм (средний показатель) – 52%, временная перспектива (средний показатель) – 48%, антисуицидальный фактор (средний показатель) – 77%. Несмотря на средние показатели по всем девяти факторам, необходимо отметить, что максимальный

процент присутствует по шкалам: антисуицидальный фактор – 77%, социальный пессимизм – 70%, аффективность – 60%. Высокий процент антисуицидального фактора свидетельствует о том, что глобальный суицидальный риск снижен, так как у испытуемых присутствует глубокое понимание чувства долга ответственности за близких, представление о греховности самоубийства, антиэстетичности его, боязнь боли и физических страданий. В определенном смысле это показатель наличного уровня предпосылок для психокоррекционной работы. Высокий процент социального пессимизма у испытуемых подтверждает наличие отрицательной концепции окружающего мира, восприятие респондентами мира как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружением.

Полученные результаты эмпирического исследования определили необходимость осуществления психопрофилактической и психокоррекционной работы с юношами и девушками, склонными к суицидальному поведению.

Таким образом, осуществляя анализ имеющихся исследований по вопросам суицидального поведения в юношеском возрасте, необходимо отметить, что данная проблема характеризуется общей теоретической неразработанностью, существенными пробелами эмпирического характера и слабой разработанностью в психологической практике. Потребность в знаниях о средствах превенции юношеских самоубийств сталкивается с отсутствием научно обоснованной и достоверной информации о психологическом сопровождении, как средстве предупреждения суицида.

Список литературы

1. Диагностика суицидального поведения: Методические рекомендации / Сост. А.Г. Амбрумова, В.А. Тихоненко. – М., 1980.
2. Павлова И.М. Психопрофилактика и психокоррекция суицидального поведения учащихся юношеского возраста: метод, пособие. – М., 2005.
3. Погодин И.А. Психология суицидального поведения. – М., 2005.
4. Старшенбаум Г.В. Суицидология и кризисная психотерапия. – М., 2005.
5. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М., 2001.

О.И. Кисличкина

Научный руководитель: д-р.психол.н., профессор М.И. Плугина

г. Ставрополь

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ИНТЕГРАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ

Современные социально-экономические условия ставят перед системой профессионального образования задачу подготовки компетентного, конкурентоспособного специалиста для работы в динамично меняющихся условиях, спо-

собного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, готового к дальнейшему самообразованию и саморазвитию. Решение этой проблемы сосредоточено в построении нового образовательного пространства и реализации положений Болонской декларации.

В условиях инновационных преобразований образовательной сферы меняется стратегия подготовки специалистов, в том числе и будущих специалистов в сфере управления дошкольным образованием. Особое внимание современных исследователей обращено на подготовку будущих профессионалов, способных творчески реализовывать свои педагогические умения в новых условиях жизни, в ситуациях быстрых перемен. В связи с этим в современной отечественной науке идут противоречивые процессы, связанные с изменением её содержательных характеристик. Одна из отличительных особенностей этих процессов заключается в том, что осуществляется пересмотр и переосмысление содержания профессиональной готовности выпускников педагогического вуза в целом и специалиста в сфере управления дошкольным образованием в частности.

Особо актуальной, на наш взгляд, становится проблема обеспечения дошкольных образовательных учреждений профессионально компетентными педагогическими кадрами, способными к эффективному управлению образовательным процессом и содействию успешной социализации детей дошкольного возраста. Поэтому перед профессиональным образованием стоит важная задача сформировать у будущих специалистов в области управления дошкольным образованием личностно и профессионально значимые компетентности, определяющие их профессиональную готовность к работе с детьми дошкольного возраста и персоналом дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

Предпосылками для решения этой задачи послужили современные подходы и направления в профессиональной подготовке будущих специалистов: движение от понятия «квалификация» к понятию «компетентность»; переход на многоуровневую систему высшего образования; качество образования как центральная задача формирования единого европейского пространства, направленная на поддержку высокого статуса и уровня профессиональной компетентности будущих специалистов [7].

Изменения и перспективное развитие ДОУ, прогнозируемые в условиях модернизации российского образования, требуют определенной подготовки педагогических кадров, способных решать широкий круг задач, направленных на достижение нового современного качества образования. Необходимо, чтобы специалист в области управления ДОУ был не только потенциально, но и реально компетентен, т.е. способен действовать в ситуации неопределенности, определяя смысл этой ситуации, сущность проблемы и возможные способы решения.

Будущему специалисту в сфере управления дошкольным образованием для выполнения основных функций в своей практической деятельности важно обладать не только общими профессионально-педагогическими компетенциями, но и специальными знаниями и навыками в области управленческой деятельности, поскольку от эффективности управления зависит качество и результа-

тивность деятельности современного ДООУ [3]. В этой связи актуальной для системы образования становится задача формирования профессиональной компетентности у будущего специалиста в области управления дошкольным образовательным учреждением.

К настоящему времени в науке обоснован ряд положений, важных для осмысления вопросов формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов в сфере управления дошкольным образованием. Научные исследования позволяют выявить теоретические предпосылки, раскрывающие общие философские и психолого-педагогические аспекты понимания сущности человека и его личностного становления; сущность вопросов профессионального образования и организации образовательного процесса в вузе; историю и современные тенденции развития ДООУ; специфику деятельности педагогических работников ДООУ, в том числе ее управленческий аспект; идеи компетентностного подхода к процессу профессионального образования, обосновывающие понятие, структуру, технологию формирования профессиональной компетентности специалиста.

Как показывает обзор специальной литературы, исследования ведутся в различных направлениях: формирование компетентности будущего педагога (В.Н. Введенский) [2, с. 13], изучение содержания профессионально-педагогической деятельности преподавателя в нашей стране (Л.М. Абдулина, Э.Ш. Абдюшев, В.А. Антипова, Е.В. Бережнова, З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьмина, Ю.К. Янковский) и за рубежом (Е.Д. Вознесенская, Б.Л. Вульфсон, Н.И. Костина, Л.В. Кузнецова, М.С. Сунцова, Ю.Е. Штейнсапир), оценка профессионально-педагогического мастерства преподавателя высшей квалификации (Н. Асеев, Н. Дудкина, Л. Куприянова, А. Федоров).

В российской науке исследуемая проблема обычно рассматривается в ключе формирования профессиональных требований к специалисту (А.Г. Бермус, Н.Ф. Ефремова, И.А. Зимняя, Д.С. Цодикова и др.), а также нового подхода к конструированию образовательных стандартов (А.В. Хуторской) [5].

Мы наблюдаем, что все исследователи, изучавшие природу компетенции, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер.

Так, в российских психолого-педагогических исследованиях до последнего времени преобладал деятельностный подход к определению природы компетенции. Однако в последние годы появился ряд работ, в которых сделана попытка подойти к этому сложному явлению, одновременно используя возможности нескольких наук. В частности Н.Ф. Ефремова, придерживаясь синергетического подхода, утверждает, что компетенции – это обобщенные и глубокие сформированные качества личности, ее способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки; совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям, ... способность действовать и выживать в данных условиях [4, с. 46]. К этому перечню А.В. Хуторской, основываясь на позициях личностно-ориентированного обучения, добавляет совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности [6, с. 35].

По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающимися своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости [1, с. 9].

Дж. Равен под компетентностью понимал специальную способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия [8, с. 16].

А.В. Хуторской предлагает различать понятия «компетенция» и «компетентность» как общее и индивидуальное. Под компетенцией ученый подразумевает «некое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке учащегося» по овладению совокупностью взаимосвязанных качеств личности, знаниями, умениями, навыками, способами деятельности необходимыми для качественной деятельности. Термин «компетентность», по мнению ученого, может использоваться для фиксации уже состоявшихся качеств личности, «владение, обладание человеком соответствующей компетентностью, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [6, с. 36].

Обобщенные данные по проблеме компетенции и компетентности позволяют сделать вывод о том, что в настоящее время отсутствует однозначное понимание самих понятий «компетенция» и «компетентность». Исследователи выделяют от 3 до 37 видов компетенций и компетентностей [7].

Профессиональная компетентность формируется в деятельности и всегда проявляется в органичном единстве с ценностями человека, так как только при условии ценностного отношения к деятельности, личностной заинтересованности достигается высокий профессиональный результат.

В заключение отметим, что профессиональная компетентность – это выраженная способность специалиста в сфере управления дошкольным образованием применять свои знания и умения на практике. Она выступает, как: мера образовательного успеха личности руководителя, проявляющаяся в его собственных действиях в определенных профессионально и социально значимых ситуациях; совокупность новообразований, знаний, системы ценностей и отношений; свойство личности руководителя, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области [3].

Профессиональная компетентность современного специалиста в сфере управления дошкольным образованием – это, прежде всего, непрерывно возобновляемая и развиваемая интегральная характеристика его личности, которая

включает определенный уровень информированности, осведомленности, знаний, опыта, подготовленности, а также объединение значимых личностных качеств и способностей, необходимых для эффективного выполнения своих профессиональных обязанностей.

Таким образом, профессиональная компетентность и ее формирование является объектом профессионального развития и формой реализации творческого потенциала руководителя в профессиональной сфере.

Список литературы

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – №10.
3. Доклад «О деятельности института по повышению профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров как условия достижения качества дополнительного педагогического образования» Режим доступа: <http://bank.orenipk.ru/Text/uch-sait2.htm>.
4. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: учеб. пособие / Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов (учеб. пособие). – М., 2010.
5. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]; Докл. А.В. Хуторского на отделении философии образования и теории педагогики РАО. 23 апреля 2002 г. – Центр «Эйдос»: Режим доступа <http://www.eidos.ru/news/compet/htm>
6. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. – М., 2007.
7. Профессиональные компетенции. Материалы портала Smart education 23.01.09. Режим доступа: <http://www.smart-edu.com>
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., 2002.

А.Н. Костюченко

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

г. Ставрополь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

Категория подростков «группы риска» является предметом исследования различных отраслей научного знания, вследствие чего имеет междисциплинарный характер изучения, обуславливающийся сложностью и многогранностью этого явления.

«Группой риска» принято называть категорию людей, чье социальное положение по тем или иным критериям не имеет стабильности, которым практически невозможно в одиночку преодолеть трудности, возникшие в их жиз-

ни, способные в результате привести к потере ими социальной значимости, духовности, морального облика, биологической гибели [1].

Несовершеннолетние подростки «группы риска» проживают совершенно другой путь развития, чем подростки из благополучных семей; они переносят множество травмирующих ситуаций, стрессов, насилия и т.д. Все пережитое детьми в любом возрасте не проходит бесследно, а оставляет свой след на психическом развитии ребенка.

Необходимо отметить некоторые искажения, свойственные данной категории несовершеннолетних, наблюдающиеся у них в различных сферах.

В поведенческой сфере при общении: избегание решения проблем, нестабильность отношений с окружающими, высокий уровень претензий при отсутствии критической оценки своих возможностей, склонность к обвинениям, эгоцентризм, агрессивное или неуверенное поведение, ориентация на слишком жесткие нормы и требования, нетерпимость и нетерпеливость, не позволяющие отношениям личности обрести устойчивость.

В аффективной сфере: эмоциональная лабильность, быстрое возникновение тревоги и депрессии, сниженная или нестабильная самооценка, преувеличение негативных событий и минимизация позитивных, что приводит к еще большему снижению самооценки, неприятию «обратных связей» и способствует закрытости личности.

В мотивационно-потребностной сфере: блокировка потребности в защищенности, самоутверждении, свободе [2, с. 141].

Подростки «группы риска» часто находятся в атмосфере враждебности, когда они считают, что их не ценят, что они ничего не значат, где их не замечают.

Практика показывает, что подростки не умеют разрешать возникающие конфликты, и в их конфликтных отношениях преобладают деструктивные тенденции. Для снижения остроты подобных явлений и более продуктивного разрешения межличностных конфликтов, необходимо их психологическое сопровождение. Успешность взаимодействия с подростками учителя и школьного психолога во многом определяется пониманием возрастной специфики конфликтности и избранием адекватных средств и способов работы с ними.

Главную роль в становлении ребенка как личности, формировании у него различных качеств играет его семья. Несовершеннолетние «группы риска» проживают в семьях, где пьянство, иждивенчество, полукриминальный образ жизни родителей оказываются превалирующими факторами влияния на ребенка [3, с. 360]. Дети, не получая должного внимания со стороны своих родителей, ищут его в кругу своих сверстников, друзей, одноклассников. Их мнение становится главным и важным. Чтобы быть похожим на своих друзей, несовершеннолетним «группы риска» приходится перенимать их поведение.

Смысл жизни и ценностные ориентации у подростков «группы риска» отличаются по многим проявлениям от смысла жизни и ценностных ориентации у подростков, воспитывающихся в нормальных условиях. Реализация ценностей у «группы риска» осуществляется путем самоутверждения в том, что кажется особенно

важным, проявления независимости и смелости граничащей с нарушением закона, а также путем принятия особой жизненной позиции в обществе; для входящих в данную группу подростков характерна пассивность в их достижениях.

В ценностный ряд подростков и старших юношей группы риска не входят такие качества, как честность, ответственность, терпимость, чуткость. Они уверены в том, что от них ничего не зависит, и поэтому всегда ищут себе покровителей, их интересует не общественное признание деятельности, а лишь собственный статус в обществе.

Склонность к свободе, независимости приводит к поиску такой деятельности, которая приносит только материальное удовлетворение, и в способах «добывания» средств они проявляют неразборчивость. Особенностью подростков «группы риска» является переживание одиночества и беспомощность. Понятие «беспомощность» рассматривается нами как такое состояние подростка, когда он не может справиться со своей проблемой сам, не получает и не может попросить помощи у других или находится в дискомфортном состоянии.

У подростков «группы риска» это состояние связано с конкретными жизненными ситуациями жизни: невозможностью изменить взаимоотношения с родителями, взрослыми, педагогами, сверстниками; с трудными положениями, в которых они оказываются; с невозможностью принимать самостоятельные решения или делать выбор [4, с. 18].

При работе с подростками необходимо своевременно проводить как диагностическую, так и профилактическую работу, направленную на предупреждение конфликтов, на обучение их разрешению.

Разработка профилактических, обучающих программ, направленных на формирование умений разрешения конфликтных ситуаций, является чрезвычайно актуальным и нужным. Это основа практической психологии, она представляет собой новый тип научного исследования, конечной целью которого служит реальной практикой работы с человеком.

Список литературы

1. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М., 1991.
2. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. – М., 1986.
3. Невский И.Л., Колесова Л.С. Подростки «группы риска» в школе. Ч. 1-4. – М., 1996.
4. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 1996.

А.В. Ляшина

Научный руководитель: к.психол.н. О.В. Хилько г. Ставрополь

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ, ПОДВЕРГАЮЩЕМУСЯ ДОМАШНЕМУ НАСИЛИЮ

В условиях трансформации современного общества возник ряд проблем: снижение рождаемости, распад семей, увеличение количества детей-сирот, дет-

ская преступность, алкоголизм и др. В настоящее время сложилась такая социальная ситуация, что свыше 40 миллионов неблагополучных семей и 38 миллионов детей из этих семей нуждается в эффективной реализации государственной семейной политики. В трудные жизненные условия попадают неполные семьи, семьи беженцев, вынужденных переселенцев, малообеспеченные семьи, безработные, семьи с детьми-инвалидами, многодетные семьи, неблагополучные семьи. У детей в таких семьях наблюдается низкая самооценка, неадекватное представление о значении собственной личности, что может отрицательно сказаться на дальнейшей судьбе [3, с. 85].

Согласно А. Синельникову [5, с. 93], домашнее насилие представляет собой повторяющиеся во времени инциденты множества видов физического, сексуального, психологического и экономического насилия. В отличие от конфликта, в ситуации насилия предмет столкновения, разногласий отсутствует. Или то, что подается как предмет столкновения, разногласий представляет собой в значительной степени лишь повод. Настоящей же причиной агрессии является не проблемная ситуация, а интересы обидчика, желающего контролировать чувства и поведение другого, управлять ими. В результате тому, кто подвергается насилию, могут быть причинены вред, ущерб или травма в психологической, социальной, экономической, сексуальной сферах или в сфере физического здоровья. Дети, находящиеся в силовом поле домашнего насилия, активно участвуют в этом действе, независимо от их формального статуса жертвы или свидетеля. В любом случае они вовлечены в динамику насильственных отношений и являются ее прямыми участниками.

Социально-психологическая помощь детям, пострадавшим от различных видов семейного насилия, включает работу с травматическим опытом ребенка, оценку семейных факторов риска, решение вопросов безопасности и конфиденциальности, координирование действий между различными специалистами и службами, призванными помочь ребенку и/или его семье. При оказании помощи важно опираться на следующие принципы [4, 6]:

фокусировка на травме:

1. Помощь ребенку должна фокусироваться на пережитой травме. Отложить проработку травмы на более отдаленный срок – это один из самых неэффективных вариантов реабилитации. Травма не пройдет сама по себе.

2. Опыт каждого ребенка уникален, несмотря на травму, которую он пережил. Только сам ребенок может сказать или обнаружить, каково значение этого опыта для него самого.

Оценка уровня факторов риска:

1. Необходимо определить уровень дисфункции семьи и доступность или недоступность для ребенка защиты со стороны ненасильственного взрослого.

2. Характер помощи должен быть сфокусирован на снижении риска насилия со стороны членов семьи и на тех личностных особенностях ребенка, которые делают его особенно уязвимым.

3. Дисфункциональная семья может снижать эффективность терапевтической помощи ребенку.

Отношения ребенка с обидчиком:

1. Ребенку необходимо знать, что все чувства, которые он испытывает по отношению к взрослому, проявлявшему насилие, приемлемы для специалиста.

2. Если внимание ребенка фиксируется только на одном из чувств, важно постепенно направлять ребенка к другим возможным эмоциональным реакциям.

Границы конфиденциальности:

Конфиденциальность, являясь одним из важнейших принципов психологической помощи, способствует достижению доверия и служит защите интересов клиентов. Однако существуют случаи, когда право на конфиденциальность может быть нарушено в интересах безопасности клиента, особенно, если речь идет о ребенке, подвергающемся насилию в семье.

Ситуация насилия над ребенком должна быть как можно точнее идентифицирована в ходе беседы путем прояснения следующих обстоятельств: получена ли травма случайно, по халатности старших или причинена намеренно; что по этому поводу думает и чувствует ребенок; понимает ли ребенок, что случилось; насколько опасной является нанесенная травма; каковы намерения агрессора; является ли данный случай насилия допустимым для данной культурной среды; есть ли рядом взрослые, которые могут обеспечить ребенку безопасность на ближайшее время.

Если становится очевидным, что ребенок находится в непосильной, реально угрожающей и неконтролируемой для него ситуации, то это обстоятельство следует считать допустимым пределом конфиденциальности, после чего необходимо предпринимать реальные действия по защите жизни и интересов ребенка, даже если ребенок не просит.

Во многих странах специалисты обязаны сообщить о фактах насилия в правозащитные организации. Например, в памятке для школьного персонала Канады специально выделено: «Не откладывайте сообщение о факте насилия. Помните, если вы подозреваете, что ребенок подвергается любому насилию, вы ответственны перед законом и должны сообщить об этом властям». Согласно законодательству РФ, профессиональные лица не обязуются сообщать о случаях насилия над детьми. Однако в семейном кодексе сказано (статья 56), что должностные лица организаций и иные граждане, которым станет известно об угрозе жизни или здоровью ребенка, о нарушении его прав и законных интересов, обязаны сообщить об этом в органы опеки и попечительства по месту фактического нахождения ребенка. При получении таких сведений орган опеки и попечительства обязан принять необходимые меры по защите прав и интересов ребенка.

Последствия насилия, пережитого в детстве, касаются следующих параметров [3, с. 256]:

1. Степени развитости своего Я, т.е. возможности осознанно переживать свои чувства и делиться ими. Например, девушка, пережившая в детстве насилие и впоследствии ставшая наркоманкой, так говорит о своем поведении в момент

активного начала своего общения со сверстниками в подростковом возрасте: «Я не могла разобраться в том, нравится мне это или нет».

2. Лояльности по отношению к своим мучителям.

3. Наличия положительной внутренней эмоциональной связи с мучителем. В отличие от узников концлагерей, которые ненавидели своих мучителей, ребенок, подвергающийся насилию, в своем мучителе видит не ненавистного, а любимого человека, боится его, но одновременно гордится им и хранит верность ему, готов ему все простить, взять его вину на себя и никому ничего не рассказывать. Ненависть выплескивается на посторонних, но не на мучителя.

4. Готовности к самопожертвованию. Например, девушка, пережившая в детстве насилие и впоследствии ставшая наркоманкой, так говорит об этом: «С детства я поняла, что любовь и признание можно получить только ценой отрицания собственных потребностей и таких чувств, как ненависть, отвращение, гнев, т.е. необходимо в каком-то смысле пожертвовать собой».

5. Готовности к жизни в состоянии внутреннего одиночества.

6. Склонности к синдрому навязчивого повторения, навязчивого возвращения в детство. Примером является ситуация, когда террорист во имя своих идеалов убивает незащищенных людей. Совершая преступления, он, сам того не осознавая, рассказывает обществу о том, как в детстве его сознанием манипулировали взрослые во имя «воспитания священных ценностей».

7. Склонности к выбору отрицательной персоны лидера. Взрослый человек, сохраняющий положительную внутреннюю связь с родителем-обидчиком, лояльность по отношению к нему, в своей взрослой жизни ищет замещение — человека, который мог бы взять на себя функции его родителя. Как правило, этот родитель имел множество отрицательных качеств характера, из-за которых он терпел неудачи в обществе и вымещал свой гнев на ребенке. Подсознание побуждает выбирать на роль заместителя человека, наделенного теми же отрицательными качествами характера, которые наблюдались у родителя. Так, женщина, выбирая себе мужа, может полагать, что если муж ее покинет, она этого не перенесет. Страх оказаться покинутой обусловлен опытом детства, когда она полностью зависела от матери или отца.

8. Отчужденности от себя и склонности к контролю своих эмоциональных реакций. Человек постоянно сдерживает себя, боясь «психануть», «сорваться». Такой человек боится любых естественных реакций. Но при этом у него периодически возникает потребность совершать насилие.

9. Ненависти к себе. Так девушка, пережившая в детстве насилие, говорит: «Ты себя ненавидишь за то, что ты убожество, потому что тебе хочется унижать другого, чтобы доказать себе, что ты не такой уж пропащий человек».

10. Склонности к насилию. Ненависть, накопленная в подсознании за период детства, превращает человека в гонителя.

В Государственном докладе «О положении детей в Российской Федерации» за 2001 г. приводится следующая статистика зарегистрированных преступлений, совершенных взрослыми в отношении несовершеннолетних:

	1999	2000	2001
Убийство матерью новорожденного ребенка	251	231	203
Половое сношение или иные действия сексуального характера с лицом, не достигшим 14 лет	194	160	146
Развратные действия	884	697	583
Торговля несовершеннолетними	28	37	16
Вовлечение в занятие проституцией	38	26	46

Распространены случаи, когда родители вообще не владеют гуманными и разумными методами общения. Неоправданная строгость по отношению к детям, частые наказания и угрозы, эмоциональная холодность или гиперопека могут сделать жизнь ребенка невыносимой. Родители же продолжают свою линию поведения, руководствуясь при этом исключительно благой целью – воспитать свое чадо хорошим человеком [1, с. 175]. Если в средствах массовой информации достаточно часто встречаются материалы о воспитании детей, из печати выходит много популярной педагогической литературы, развита и доступна сеть семейного консультирования – рано или поздно взрослый человек догадается о своих ошибках и обратится к помощи специалистов. Лучше, естественно, рано, чем поздно. Но даже в случаях, когда «уже поздно», когда семейные отношения испорчены, вмешательство квалифицированных психологов и педагогов может нормализовать ситуацию [2, с. 96] .

Список литературы

1. Бьернберг У. Любовь и обязательства в новом тысячелетии. О связях семейного насилия и нового понимания любви и семейных обязательств // Обыкновенное зло: исследования насилия в семье / Под ред. О.М. Здравомысловой. – М., 2003.
2. Ениколопов С.Н. Современные проблемы психологии семейного насилия // Домашнее насилие в отношении женщин: Масштабы, характер, представления общества. – М., 2003.
3. Миллер А. Вначале было воспитание: Пер. с англ. – М., 2003.
4. Радина Н.К. Личностные паттерны в воспроизводстве сценариев домашнего насилия: анализ романтических отношений “взрослых детей алкоголиков” // Домашнее насилие в отношении женщин: Масштабы, характер, представления общества. – М., 2003.
5. Синельников А. Выученные уроки: Подростки и проблема насилия в семье // Обыкновенное зло: исследования насилия в семье / Под ред. О.М. Здравомысловой. – М., 2003.
6. Нелюбова Я.К. Помощь детям, пострадавшим от насилия в семье. – Волгоград, 2009.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

Совершенствование системы дошкольного образования обусловлено необходимостью учета проявившихся в последнее время негативных тенденций и явлений социально-экономической, политической и социально-психологической жизнедеятельности россиян. К ним можно отнести: увеличение числа детей с различными отклонениями в развитии, усиление дифференцирующих оснований по степени психологической готовности к школе детей, проживающих в многообразных территориальных образованиях и условиях первичной социализации. Указанные негативные явления обусловили пристальное внимание научного сообщества к содержанию прежних образовательных программ и внедрению инновационных психолого-педагогических технологий, направленных на устранение различий в стартовых возможностях детей.

Исходя из актуализированной проблемы, **целью** данной статьи является анализ содержания прежних образовательных программ и выявление инновационных тенденций в дошкольном образовании в настоящий период.

Дошкольное образование долгие годы являлось составной частью общеобразовательной системы и опиралось на труды отечественных психологов А.В. Запорожца, Н.Н. Поддъякова, Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко, Л.А. Парамоновой, Т.В. Дорониной. и др. [9,6,7,3]. Усилия этих ученых были направлены прежде всего на активизацию психофизиологических, социальных и познавательных функций детей, являющихся основой их психологической готовности к обучению в школе.

Первая программа была разработана коллективом авторов под руководством А.В. Запорожца и Н.Н. Поддъякова (1984 г.). Она включала в себя три содержательных блока: физическое здоровье ребенка; его познавательное, эстетическое и социальное развитие; интегральные показатели развития, отражающие основные достижения детей каждого возраста [9]. Вторая программа Л.А. Парамонова «Истоки» являлась логическим продолжением программы А.В. Запорожца и Н.Н. Поддъякова [7]. Программа Т.Н. Дорониной «Радуга» была ориентирована на развитие у детей общечеловеческих, гуманистических ценностей. Она призвана была учитывать региональные особенности. В первую очередь это касалось физического развития, здоровья дошкольников, а также их приобщения к национальной культуре [3, с. 15].

Следующая программа Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко «Развитие» направлена на активизацию умственных и художественных способностей детей. Разработчики понимают под способностями *ориентировочные действия со специфическими для дошкольника образными средствами решения задач. Способности позволяют ребёнку самостоятельно анализировать действительность, находить решения в новых и неожиданных ситуациях, произвольно, а к концу дошкольного детства осознанно относиться к собственной деятельности.* Авторы счита-

ют, что сущность развития ребёнка заключается в его постепенном вхождении в человеческую культуру через овладение знаково-символическими средствами, через развитие возможности видеть мир и взаимодействовать с ним существующими в культуре способами. *В основу программы легли теоретические положения:* первое – А.В. Запорожца о самоценности дошкольного периода развития, второе – Л.А. Венгера о развитии способностей, согласно которым основная линия в развитии ребёнка – это способности (в отличие от знаний, умений, навыков). Способности, в отличие от знаний, умений и навыков, имеют непреходящее значение для всей человеческой жизни. При этом существуют особые *сензитивные периоды*, в которые развитие определённых видов способностей происходит наиболее успешно. *Программа «Развитие» носит вариативный характер:* она может изменяться в соответствии с региональными условиями, в зависимости от ситуации семейного взаимоотношения [6, с. 42].

Несмотря на многообразие форм и методов, применявшихся в указанных программах, все они не избежали недостатков, характерных для *«манипулятивной педагогики»*, где ребенок выступает как объект процесса обучения и воспитания, а не как личность со своими индивидуальными особенностями. Начало XXI века было ознаменовано утверждением гуманистического подхода в психолого-педагогическом сообществе, отношением к человеку и к ребенку в частности как к высшей ценности, проектирование условий для его полноценной самореализации. Отвечая на запросы времени, 23.12.2005 года была опубликована Концепция дошкольного образования, которая, опираясь на позитивные элементы предшествующих подходов, ориентируется на гуманистический подход и современные идеи. Её основная цель состоит в направленности на «развитие, вариативность, гуманизм, личностную ориентированность» [8].

В общем дошкольное образование – это образование ребенка до школы, обеспечивающее, с одной стороны, развитие его способностей, а с другой – его успешную социализацию, т.е. вхождение в общество [8].

Особенностью Концепции дошкольного образования является то, что она одновременно решает две задачи:

1. Готовит детей к обучению как новому для них виду деятельности (мотивационная готовность, познавательно-речевое развитие и пр.);
2. Готовит детей к обучению именно в школе (т.е. к работе в коллективе, общению со взрослыми и сверстниками и пр.).

Под содержанием дошкольного образования понимаются те сферы человеческого бытия и человеческой деятельности, которые в том или ином виде и объеме усваиваются старшим дошкольником в ходе образования. Это, прежде всего то в образовании, что обеспечивает полноценное личностное развитие ребенка, а именно: его социальное развитие, т.е. внутреннюю (личностную) подготовку к адекватному участию в жизни окружающих ребенка социальных групп; культурное развитие – совокупность знаний и умений, владение которыми диктуется отдельными социальными (особенно возрастными) группами и позволяет присвоить важнейшие элементы человеческого опыта; познавательное развитие – собственно знания, умения и другие

психологические компоненты развивающейся личности, обеспечивающие познавательную деятельность [5].

Результатом дошкольного образования должна стать готовность ребенка к дальнейшему социальному, личностному и когнитивному развитию.

При отборе содержания дошкольного образования рекомендуется ориентироваться на две основные тенденции в современном российском образовании – вариативность и стандартизацию образования. Под вариативностью понимается способность образования соответствовать потребностям и возможностям различных групп дошкольников и индивидуальным особенностям отдельных детей. Стандартизация образования – это система ограничений, накладываемых на его вариативность в связи с необходимостью обеспечить готовность каждого ребенка к школьному обучению.

Какие же приоритетные направления выделяются в Концепции дошкольного образования? Их можно объединить в четыре основных: учет индивидуально-специфических психофизиологических возможностей детей; опора на субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка; использование развивающего потенциала сюжетно-ролевой игры; формирование универсальных учебных действий.

I. Дошкольное образование и здоровье детей.

Содержание дошкольного образования должно учитывать различия в стартовых возможностях детей, имеющих разный уровень психологической готовности к школе, то есть опираться на *принцип минимакса*. Принцип минимакса заключается в том, чтобы определить нижнюю границу, или нижний уровень, – то содержание, которое каждый ребенок, как минимум, должен усвоить, и предложить верхнюю границу, или верхний уровень, – то содержание образования, которое мы можем предложить старшему дошкольнику. Только при опоре на принцип минимакса дошкольное и начальное образование станет действительно адаптивным, «школой для всех». Ребенок, по той или иной причине отстающий в развитии, ограничится минимумом, «сильный» возьмет все, что ему дадут, и пойдет дальше. Все остальные разместятся в промежутке между минимумом и максимумом в соответствии со своими индивидуальными возможностями, способностями, предпочтениями, но при этом каждый будет готов к школьному обучению и получит перспективу для своего личностного и познавательного развития [2].

II. Направленность на развитие педагогики сотрудничества.

Функции педагога в такой совместной деятельности изменяются в зависимости от возраста детей, этапа обучения. Полноценное включение ребенка в деятельность резко отличается от традиционной передачи ему готового знания: теперь педагог должен организовать работу детей так, чтобы они сами «додумались» до решения ключевой проблемы занятия, сами могли предложить, как действовать в новых условиях.

III. Сохранение игры как ведущего вида деятельности.

Многие исследователи (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, и др.) отмечали, что игровую деятельность не стоит отделять от учебной. Эту мысль В.В. Давыдов раскрывал следующим образом: «Дошкольный

возраст самоценен тем, что он позволяет ребенку осуществлять разные виды свободной деятельности – играть, рисовать, музицировать, слушать сказки и рассказы, конструировать, помогать взрослым по дому и саду и т.д. Эти виды деятельности ребенок осуществляет по собственному *желанию*, сам процесс их выполнения и их итоги прежде всего *радуют самих детей* и окружающих взрослых, не имея при этом каких-либо жестких правил и норм. Но вместе с тем многообразие этих видов деятельности дает детям достаточно много знаний, умений и даже навыков, а главное – развивает их чувства, мышление, воображение, память, внимание, волю, нравственные качества, тягу к общению со сверстниками и взрослыми. Таким опосредованным образом и решаются в дошкольном возрасте развивающе-образовательные задачи» [1, с. 46].

IV. Формирование универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего образования.

Под *универсальными учебными действиями* понимается совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. Данное направление направлено на обеспечение развивающего потенциала ребенка старшего дошкольного возраста, формирование мотивационной и личностной готовности детей реализовывать себя посредством выполнения учебных действий, умение общаться с различными людьми, способность брать ответственность на себя за собственные выборы и самоактуализацию [4].

Предполагается, что Концепция дошкольного образования позволит достигать следующих критериев при подготовке детей с разными стартовыми возможностями: овладение ребенком волевой саморегуляцией и формирование у него произвольного поведения; усвоение средств и эталонов познавательной деятельности, осуществление перехода от эгоцентризма к децентрации; формирование мотивационной готовности. Эти четыре критерия развития и должны определять содержание и дидактику дошкольного образования.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Последние выступления. – Рига, 1998.
2. Дидактические принципы [Электронный ресурс]: <http://mat-of-all.narod.ru/princip.htm>
3. Доронова Т.Н. Якобсон С. Соловьева Е. Гризик Т. Гербова В. Радуга. Программа воспитания, образования и развития детей дошкольного возраста в условиях детского сада. – М., 2003.
4. Из опыта работы по формированию универсальных учебных действий младших школьников. [Электронный ресурс]: http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob_no=12250
5. Концепция дошкольного образования в образовательной программе «школа 2100». [Электронный ресурс]: <http://shool-3narod.ru/fgos111/htm>.
6. Лобанова Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие / Е. А. Лобанова. — Балашов : Николаев, 2005.

7. Программа «Истоки». [Электронный ресурс]:
http://ds433.uvuo.ru/?Napravleniya_raboty:Programma_%22Istoki%22
8. Рекомендации для родителей по вопросам преемственности «Детский сад – школа I Ступени». [Электронный ресурс]:
<http://oso.rcsz.ru/material/OMC/dou/RecomForRodPoVoprosamPreemstvennosti.doc>
9. Секреты дошкольных программ. Сборник. [Электронный ресурс]:
<http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/183/p12>

З.Ф. Пигун

Научный руководитель: к.психол.н., доцент О.В. Хилько г. Ставрополь

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИИ ДЕТСКИХ СТРАХОВ

Беспокойство, тревога, страх – такие же эмоциональные неотъемлемые проявления психической жизни, как и радость, восхищение, гнев, удивление, печаль. Но при чрезмерной податливости к страхам, зависимости от них меняется поведение человека вплоть до «эмоционального паралича». Устойчивые страхи – это страхи, с которыми не может справиться ни ребёнок, ни взрослый, которые приводят к появлению нежелательных черт характера. Детские страхи, если к ним правильно относиться, понимать причины их появления чаще всего исчезают бесследно. Если же они болезненно заострены или сохраняются длительное время, то это служит признаком неблагополучия, говорит о физической и нервной ослабленности ребёнка, неправильном поведении родителей, конфликтных отношениях в семье. Продолжительные и устойчивые страхи препятствуют развитию личности ребенка, сковывают творческую энергию, способствуют формированию неуверенности и тревожности. Иногда такого рода болезненные страхи выражаются в навязчивых, странных и не понятных окружающим действиях, например, постоянном мытье рук из-за боязни заразиться или в навязчивом контроле за выросшими уже детьми из-за опасения, что с ними может произойти что-либо страшное. Если страх мешает полноценной и счастливой жизни, и человек сам не может справиться со страхом, то возникает необходимость в профессиональной психологической коррекции, психотерапии.

Известный физиолог И. П. Павлов считал страх проявлением естественного рефлекса, пассивно-оборонительной реакцией с лёгким торможением коры больших полушарий [2, с. 10]. Существует две угрозы, имеющие универсальный и одновременно фатальный в своём исходе характер, – это смерть и крах жизненных ценностей. Но и помимо крайних выражений страх всегда подразумевает переживание какой-либо реальной и воображаемой опасности.

Реальный страх, по мнению З. Фрейда, – это страх перед известной человеку опасностью. Он рационален, представляет собой реакцию на восприятие внешней опасности. Невротический страх связан с опасностью, неизвестной человеку. Он возникает на основе восприятия внутренней, а не внешней опасности [2, с. 11].

Карен Хорни выделяет два фактора возникновения страха [4, с. 18]. Первый: жизненные условия в каждой культуре порождают некоторые страхи. Второй: для отражения страхов, существующих в данной культуре, имеются определенные способы защиты, в том числе табу, ритуалы, обычаи. Эти защиты представляют собой более целесообразный способ борьбы со страхами, чем защиты невротика, построенные иным способом.

Гораздо более распространены внушённые детские страхи. Их источник – взрослые, окружающие ребёнка (родители, бабушки, воспитатели детских учреждений), которые непроизвольно заражают ребёнка страхом, тем, что излишне настойчиво, подчеркнуто эмоционально указывают на наличие опасности. В результате ребёнок воспринимает только вторую часть фраз типа: «Не ходи – упадёшь», «Не бери – обожжёшься», «Не гладь – укусит». В рамках социально-когнитивной теории А. Бандуры: человеку достаточно видеть, чего боятся окружающие его люди (в первую очередь – родители), чтобы начать бояться того же самого [2, с. 120].

К числу внешних можно отнести также и страхи, которые возникают у излишне тревожных родителей. Разговоры при ребёнке о смерти, болезнях, пожарах, убийствах отражаются на его психике, калечат её. Всё это даёт основание говорить об условно-рефлекторном характере страха, даже если ребёнок пугается (вздрагивает) при внезапном стуке или шуме, т.к. последний когда-то сопровождался крайне неприятным переживанием. Подобное сочетание запечатлелось в памяти в виде определённого эмоционального следа и теперь непроизвольно ассоциируется с любым внезапным звуковым воздействием. Например, страх перед каким-то определённым объектом может быть вызван мысленным воспроизведением в памяти или антиципацией [5, с. 326]. Воспоминание или предвидение страха само по себе является достаточным для того, чтобы вызвать страх. Ребёнок с первых лет жизни боится всего нового и неизвестного, одушевляет предметы и сказочные персонажи, опасается незнакомых животных и верит, что его родители будут жить вечно. У маленьких детей всё реально, следовательно, их страхи носят реальный характер. Баба Яга – это живое существо, обитающее где-то рядом. Только постепенно у детей складывается объективизированный характер представлений, когда они учатся различать свои ощущения, справляться со своими чувствами и мыслить абстрактно-логически. Уже в 7 месяцев впервые у ребенка, когда внезапно вдруг уходит мать, фиксируется страх – предтеча будущего страха одиночества. В 3 года дети уже и по-настоящему боятся. Но опыт жизни их еще настолько мал, что нет материала для сравнений. И все, что днем тревожило ребенка, находит отклик в его сновидениях. Когда ребенку часто снится Бармалей, то, вероятнее всего, отец не любит малыша, жестоко обращаясь с ним. Страх перед сказочными персонажами – чудовищами ведет к боязни замкнутого пространства. Появись Баба Яга не в комнате, а где-то там, в просторе, на улице, ее не надо бы и бояться. Во-первых, на улице нет печки, а, во-вторых, она его не поймает. Другое дело, когда есть стены... Стена мешает бежать от опасности.

Детские страхи – явление распространенное, и они могут быть по любому поводу. Малыш растет, меняется палитра страхов. Используется весь багаж пережитого.

Уже в 4 и в 5 лет ребенка настигает возрастной страх одиночества. В 6-7 лет достигает апогея страх смерти. Ребенок начинает осознавать, что смерть – естественное завершение всей жизни, и это все-таки когда-нибудь произойдет. Об этом страхе могут сказать сны о пожарах, бедствиях и болезнях, т.к. это все угрожает жизни. Чуть позже, после страха собственной смерти, появляется страх смерти своих родителей. Он начинает дорожить родителями и всеми способами пытается угодить им, но их «оценочная» любовь не всякий раз бывает удовлетворена, и вот, уже теряя веру в себя, ребенок начинает бояться стать «не тем», кем должен быть [1, с. 35].

А. Уотсон обнаружил, что обусловленные страхи у человека отличаются удивительной стойкостью, легкостью переноса на смежные ситуации и требуют часто довольно длительной терапии [4, с. 24]. Связано это с тем, что обусловленные страхи легко иррадируют (распространяются) на похожие ситуации, но вот угашение страхов, достигнутое в ходе терапии, на похожие ситуации не распространяется.

Коррекция страхов должна основываться, прежде всего, на использовании естественных способов борьбы с ними. Спонтанный механизм борьбы со страхами состоит из двух стадий [3, с. 128]. Сначала ребенок постигает объект страха. А затем либо уничтожает его, либо преобразовывает так, чтобы он перестал быть страшным. **Первым этапом** работы по коррекции страхов должна стать аффективная стимуляция ребенка, или повышение его психического тонуса. При этом снимается запрет на проявление ребенком агрессии, более того, она может специально провоцироваться ведущим. Здесь необходимо использовать задания, сопровождающиеся громкими криками, резкими действиями. Могут включаться упражнения на толкание, бросание чего-либо или разрушение, например, можно потолкаться с ведущим, стоя на одной ножке, метать дротик, рвать бумагу.

Второй этап коррекции страхов включает в себя актуализацию страха. То есть ребенку нужно создать возможность для проявления страха (вербально или невербально) с помощью различных средств. При этом полезно давать имя объектам страха, поскольку узнавание по имени означает, что этот объект становится как бы своим и близким.

Третий, собственно коррекционный, этап должен помочь ребенку найти способ либо символического уничтожения пугающего объекта или ситуации, либо преобразования их. При этом уничтожению страха следует придать положительный социальный смысл, ориентируя ребенка на героический идеал. Чтобы уничтожить пугающий объект, ребенок должен преодолевать опасности, мобилизовывать свою волю, проявлять активность. Способы преобразования пугающего объекта можно условно разделить на две группы: первая основывается на идентификации с объектом, вторая – на дистанцировании от него. Идентификация ребенка с пугающим объектом означает включение его во внутренний мир ребенка. То есть ребенок теперь имеет возможность осуществлять контроль над этим объектом, что делает его менее страшным.

Четвертый этап коррекции должен быть направлен на усиление «Я» ребенка. Это необходимо, чтобы стимулировались собственные возможности ребенка для преодоления стрессовых ситуаций.

В работе с тревожными детьми используются специальные оценки: максимально развёртываются критерии той или иной оценки, похвалы, замечания и одновременно предельно сужается и конкретизируется сфера действия оценочного суждения (оценивается не вся деятельность сразу, а её отдельные элементы, особенно успешные.) Важным является формирование такого отношения не только к оценке, но к успеху, неудаче, выигрышу, проигрышу – к любому результату, когда он воспринимается ребёнком, прежде всего, как ориентир на пути овладения знаниями, умениями. Важным направлением этой работы является развитие у детей мотива компетентности, стремления быть не хуже других, не мириться с собственной «неполноценностью». К хорошим результатам приводят рисуночные методики. Рисование страхов детьми не приводит к его усилению, а наоборот, снижает напряжение от тревожного ожидания его реакции.

В современном мире существует всё более возрастающее число объектов, событий, условий, ситуации, которые пугают или потенциально могут быть пугающими. Кошмаром становилась уже не только непосредственная физическая угроза, но все, что несовместимо с человеческим разумом. Вероятно, именно этим можно объяснить тот факт, что страх является предметом научного исследования, познаний, чаще, чем какая-либо другая эмоция. Страх – это эмоция, которая может возникнуть в любом возрастном периоде. Изменения в поведении человека связаны с тем, что он старается избегать предметов и ситуаций, которые вызывают у него страх. Эти изменения могут быть очень странными и совершенно неприемлемыми для нормальной жизни (например, боязнь открытых пространств). Такие специфические неприемлемые для нормальной жизни страхи называются фобиями.

Очень большая часть страхов младших школьников лежит в области учебной деятельности. Здоровые психически и физически дети с радостью и нетерпением ждут начала школьной жизни. Они быстро осваиваются в ней, не вызывая никаких невротических реакций на изменение своей жизни. Вместе с тем есть дети, которые страдают настоящей школьной фобией. Работая с тревожными детьми, следует учитывать их особое, специфическое отношение к успеху, неудаче, оценке и результату. Тревожные дети очень чувствительны к результатам собственной деятельности, боятся и избегают неудач. Им очень трудно оценить результаты своей деятельности, они не могут сами решить, правильно сделали что-либо, а ждут этой оценки от взрослого.

Страх – пожизненный удел человека, бремя избранной им свободы. И только грамотная коррекция страха у детей, которая учитывает первопричину страха, может помочь малышу в дальнейшем правильно мобилизовать свои ресурсы для того, чтобы другой страх был только толчком развития, а не порождением новой фобии.

Список литературы

1. Баркан А.И. Его Величество – Ребенок. – М., 1996.
2. Гуревич П.С. Клиническая психология. – М.: NOTA BENE, 2001.

3. Максимова Н.Ю., Милютина Е.Л. Курс лекций по детской патопсихологии. – Ростов-на-Дону, 2000.
4. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. – СПб., 2002.

Д.В. Слепченко

Научный руководитель: к.психол. н., доцент О.С. Прилепских
г. Ставрополь

ФЕНОМЕН СТРАХА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Исследование страха как феномена современного общественного бытия становится особенно актуальным в переходные периоды развития общества, в точках экстремума социальных систем, когда повышается интенсивность ощущения страха, и он обретает глобальный характер.

Состояние страха человека углубленно изучается психологией эмоций – одним из наиболее актуальных и активно разрабатываемых разделов психологической науки. Психология эмоций прошла сложный исторический путь: от синкретического, описательного знания – через бурное развитие эксперимента – к попытке построения единой универсальной теории эмоций. Философские и общемировоззренческие взгляды прошлых эпох нашли свое отражение и развитие в современных психологических теориях. В различных психологических теориях эмоций сегодня можно встретить как различные определения состояния страха, так и отнесение данного феномена к разным классам эмоциональных явлений.

Непосредственно рассмотрению эмоции страха посвящали свои работы: биологи (Л.А. Розенберг, 2004; О.Е. Хухлаев, 2001), философы (Е. Савина, 2004; В.Н. Андрусенко, 1991), лингвисты (М.В. Зайкина, 2004; Е.Н. Колосов, 2004); педагоги (А.И. Белоусов, 1998; И.Н. Золотаренко, 2001), психологи (И.Д. Кузнецова, 2003; А. Миронова, 2002), социальные психологи (Л.Н. Грошева, 2004; В.С. Полякова, 2003), педагоги-психологи (Л. Акопян, 2002; Ю.В. Климакова, 2000; И.М. Тименцева, 2002; Л.В. Уварова, 2000). К разряду последних можно отнести монографии по устранению страхов и фобий (Р. Борсук, 2006; М.Р. Бурно, 2005; В.Н. Кардашов, 2005; А.В. Курпатов, 2005; В.Л. Леви, 2005; М.М. Лежепексов, 2005). Данные исследования показывают, что человеку свойственно переживание не только биологических, эволюционно сформированных форм страха (страх боли, шума, света), но и специфических социальных его форм (страх ответственности, общества, долга и пр.). По мнению А.В. Петровского, признается индивидуальность страха как эмоции, выражающей личностные особенности каждого человека [3, с. 60].

По мнению психологов (Р. Мэй, 2001; Ю.В. Щербатых, 2000; А.И. Захаров, 1995), у 90% людей высокий уровень социальной и личностной тревоги. При этом каждый человек осознает не только явные причины, вызывающие страх и тревогу, но и также менее очевидные, однако более глубокие и в большей степени, касающиеся каждого индивида источники тревоги, находящиеся в нем самом и свойственные людям, с которыми он общается [2, с. 25].

В настоящее время существуют различные классификации страхов. Согласно одной из них, все многообразие данных эмоциональных состояний можно разделить на природные, социальные и внутренние страхи. Дальнейший анализ человеческих страхов позволяет прийти к мнению, что более точным является разделение на три группы: биологические, социальные и экзистенциальные [4, с. 125]. К первой группе относятся страхи, непосредственно связанные с угрозой жизни или здоровья человека, вторая представляет боязни и опасения за изменение своего социального статуса, третья группа страхов связана с глубинной сущностью человека и характерна для всех людей вне зависимости от конкретных ситуаций. Некоторые ученые посвятили работы экзистенциальной группе страхов: С.О. Кьеркегор (в работе «Страх и трепет») был первым, кто обратил внимание на эту форму экзистенциальной тревоги, которая присуща только человеку и входит в число необходимых, неизбежных условий человеческого существования, кто подверг его специальному рассмотрению и оформил как специальный предмет анализа. С.О. Кьеркегор говорит, что способность быть самим собой зависит от способности встретиться со своей тревогой и двигаться вперед, несмотря на тревогу. После того, как С.О. Кьеркегор обратил внимание на это, существование такой размытой, неопределенной, неустранимой тревоги стало достаточно бесспорным; Пауль Тиллих в своей классической работе «Мужество быть» пишет, что экзистенциальная тревога – это экзистенциальное осознание своего небытия, иными словами, осознание возможности и неустранимости смерти. Не осознавать всегда проще и легче. По П. Тиллиху, есть три формы тревоги: 1) тревога судьбы и смерти, 2) тревога пустоты и утраты смысла и 3) тревога вины и осуждения. Все это формы экзистенциальной тревоги, потому что они присущи существованию как таковому. Они неустранимы. Таким образом, жизнь включает в себя страх и ужас в качестве элементов жизненного процесса.

Страх принадлежит к категории фундаментальных эмоций человека. Человеку свойственно бояться опасных животных, ситуаций и явлений природы. Известный физиолог И.П. Павлов считал страх проявлением естественного рефлекса, пассивно оборонительной реакцией с легким торможением коры больших полушарий.

В психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского дается следующее определение страха: «Страх – эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительности или воображаемой ситуации» [3, с. 60]. По мнению Ю.В. Щербатых, страх, возникающий по этому поводу, носит генетический или рефлекторный характер. В первом случае реакция на опасность записана на генетическом уровне, во втором (основанная на собственном негативном опыте) – записывается на уровне нервных клеток. В обоих случаях есть смысл проконтролировать полезность подобных реакций при помощи разума и логики. Возможно, что данные реакции утратили свое полезное значение и лишь мешают человеку жить счастливо [4, с. 54]. Например, имеет смысл с осторожностью относиться к змеям, и глупо бояться пауков; можно вполне обоснованно побаиваться молний, но не грома, который не может причинить вреда.

Отрицательное последствие эмоционального состояния страха отражается на физическом состоянии и в том, что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень страха может отрицательно сказаться на формировании дивергентного мышления, для которого свойственны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным. Таким образом, личности, относимые к категории высоко-тревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценки и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно выраженным состоянием тревожности.

Е.П. Ильин выделяет следующие особенности развития эмоциональной сферы в юношеском возрасте. Основной содержательной характеристикой эмоций и чувств в юношеском возрасте является будущее. Доминируют эмоции, связанные с ожиданием будущего, «которое должно принести счастье». Эмоциональная сфера юношей и девушек характеризуется: многообразием переживаемых чувств, особенно нравственных и общественно-политических; большей, чем у подростков, устойчивостью эмоций и чувств; способностью к сопереживанию, т. е. способностью откликаться на чувства других, близких им людей; развитием эстетических чувств, способностью замечать прекрасное в окружающей действительности; большей устойчивостью и глубиной дружбы; друзей выбирают, исходя из общих интересов и занятий, равенства отношений, преданности и обязательств; дружба, в основном, прерывается из-за предательства; появлением чувства любви [1, с. 408].

С целью выявления уровня склонности к страхам в юношеском возрасте было проведено эмпирическое исследование. Базой стал ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт. Выборку составили юноши и девушки первых курсов (52 респондента). Анализ теоретической и практической литературы выявил недостаточную разработанность тестового материала по проблеме страхов в юношеском возрасте. В связи с этим была осуществлена диагностика уровня тревожности с целью выявления респондентов с «хроническими реакциями тревоги», т.к. высокий уровень тревоги определяет наличие определенных страхов у испытуемых. Диагностика осуществлялась по следующим методикам: методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора и методика «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилберга.

По методике Дж. Тейлора были получены следующие результаты. Очень высокий уровень тревоги у респондентов отсутствует. 33% юношей и девушек отнесены к высокому уровню тревоги, 38% находятся на среднем уровне проявления тревоги (с тенденцией к высокому). К среднему уровню тревоги (с тенденцией к низкому) было отнесено 29% испытуемых. По методике «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилберга были получены следующие результаты: 8% испытуемых с низким уровнем тревожности, у 34% присутствует умеренная тревожность, у 58% – высокий уровень тревожности.

Таким образом, осуществляя сравнительный анализ результатов двух методик, можно сделать вывод о том, что у 45 % юношей и девушек 17-18 лет наблюдается высокий уровень тревожности, наличие у испытуемых склонности к страхам.

Полученные эмпирические результаты наметили дальнейшие пути исследования феномена страха в юношеском возрасте: выявление доминирующих типов страхов в юношеском возрасте, гендерный анализ страхов в юношеском возрасте и поиск путей коррекции страхов.

Изучение психологических причин возникновения страха у студентов позволит разработать надежную практическую систему управления психическим состоянием, целенаправленно реализовать профилактические и коррекционные воздействия, предупредить возникающие конфликты, а также избежать многих проблем в развитии личности студентов. Их учет даст возможность студентам осознать проблему собственной эмоциональной нестабильности в стрессовых ситуациях и будет способствовать самостоятельной выработке навыков и умений, необходимых для снижения и контроля неприятных эмоциональных переживаний. Это имеет чрезвычайно важное значение для формирования зрелой, стрессоустойчивой личности, способной самостоятельно решать поставленные задачи.

Список литературы

1. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб., 2001.
2. Мей Р. Смысл тревоги. – М., 2001.
3. Петровский А. В. Краткий психологический словарь / Под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского; ред.-составитель Л. А. Карпенко. — 2-е изд., расширенное, испр. и доп. — Ростов-на-Дону, 1998.
4. Щербатых Ю. В. Психология страха: популярная энциклопедия. – М., 2003.
5. Щербатых Ю.В., Ивлева Е.И. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий. – Воронеж, 1998.

Е.А. Солгалова

Научный руководитель: канд.пед.н. Н.А. Суханова г. Ставрополь

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДИК

Многих психологов различных школ и направлений давно привлекала внимание чрезвычайная значимость отношений между родителями и детьми. Решающую роль в развитии ребенка играют отношения с близким взрослым.

В настоящее время проблема детско-родительских отношений как фактора психофизического благополучия детей в условиях семьи приобретает особую актуальность, так как является одной из важнейших составляющих государственной политики сохранения здоровья нации. Проблема семейного воспитания все больше привлекает к себе внимание ученых и практиков нашей страны. Вопросы семейного воспитания рассматриваются педагогами, социологами, психологами, психотерапевтами (Авдеева А.И. [1], Архиреева Н.Н., Варга А.Я. [2], Захаров А.И. [3], Личко А.Е., Спиваковская А.С., Эйдемиллер Э.Г. [5] и др.). При этом затрагиваются различные сферы детско-родительских отношений: особенности воспитания ребенка и отношение к нему родителей, характерные

особенности личности ребенка как результат семейных воздействий, особенности личности родителей, характер супружеских отношений и т.д.

Чрезвычайная значимость отношений между родителями и детьми привлекала к этой действительности внимание многих психологов самых различных школ и направлений. В этой области научная психология значительно отстает от практики, особенно заметен данный разрыв в отечественной психологии. Подчеркивая решающую роль отношения с близким взрослым для развития ребенка, сами эти отношения, однако, не являются предметом исследования ни в деятельностном, ни в культурно-историческом подходе. Наряду с этим, клиническими психологами, психотерапевтами накоплен огромный опыт практической работы в сфере детско-родительских отношений (ДРО) (Варга А.Я. [2], Захаров А.В. [3], Спиваковская А.С. [4], Эйдемиллер Э.Г. [5] многими другими), который, как правило, описывается и интерпретируется в терминах западной психологии, где эта тема разрабатывается достаточно широко.

Проективные техники являются наиболее оптимальным методом изучения детско-родительских отношений, т.к. они отражают разнообразные фундаментальные характеристики психики испытуемого. Предполагается, что поставленная “нечеткая” задача побуждает его к каким-либо характерным для него действиям или мыслительным процессам, которые являются индивидуальными для него и на основе которых можно судить о различных личностных качествах.

Проективные методики тестирования позволяют протестировать испытуемого так, что у него не возникнет ни малейшего подозрения о том, что его подвергают тестированию.

Наше опытно-экспериментальное исследование проходило на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида д/с № 27 «Белочка» г. Ставрополя. На этом этапе мы использовали психодиагностические проективные методики для исследования детско-родительских отношений.

Для исследования мы использовали методы: эксперимента, опроса и наблюдения. В исследовании участвовало 5 дошкольников в возрасте 6-7 лет. Ребенку дается инструкция: «Нарисуй свою семью». При этом не рекомендуется объяснять, что означает слово «семья», а если возникают вопросы «что нарисовать?», следует лишь еще раз повторить инструкцию.

Методика «Рисунок семьи» доступна и удобна в применении в условиях психологического консультирования, обладает значимостью с точки зрения выбора тактики деятельности психолога-консультанта по психологической коррекции нарушений межличностных отношений, так как дает представление о субъективной оценке ребенком своей семьи, своего места в ней, о его отношениях с другими членами семьи.

Так же в своем экспериментальном исследовании мы использовали тест-опросник для выявления родительского отношения. В исследовании приняло участие пять родителей (матери) пятерых исследуемых дошкольников.

Тест-опросник родительского отношения (ОРО), предложенный Варга А.Я. и Столиным В.В., представляет собой психодиагностический инструмент, ори-

ентированный на выявление родительского отношения у родителей нормально развивающихся детей. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

Таким образом, в ходе экспериментального исследования мы выяснили, что проективные техники являются методом, позволяющим изучить влияние семьи на развитие личности ребенка дошкольного возраста; предложенная проективная методика, направленная на изучение детско-родительских отношений может быть использована воспитателями, психологами и родителями; ведущая роль в системе ДРО принадлежит родителям.

По проведению экспериментально-исследовательской работы изучения родительского отношения нами были получены следующие результаты, позволившие сформулировать научные выводы: тест-опросник родительского отношения (ОРО) представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения; полученные результаты в ходе проведения теста-опросника нашли свое подтверждение в проективной методике «Рисунок семьи».

Список литературы

1. Авдеева А.И. Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве // Вопросы психологии. – 1997. – №4.
2. Варга А.Я. Игровая терапия: искусство отношений. – М., 1994.
3. Захаров А.И. К изучению роли аномалий семейного воспитания в патогенезе неврозов детского возраста. – М., 1999.
4. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья, том 1. – М., 2000.
5. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. – М., 2005.

В.В. Тахчева

Научный руководитель: ст. преподаватель И.Б. Иванова г. Железноводск

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВОЛЕЙБОЛЬНОГО АРБИТРА НА ЕГО СУДЕЙСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Современный спорт характеризуется возрастанием сложности и напряженности борьбы в процессе соревнований. В этом случае все более значимой становится роль судьи, в особенности в видах спорта с субъективной оценкой деятельности спортсменов. К числу таких видов относятся спортивные игры и, в том числе волейбол. Волейбол – один из сложнейших видов спорта в плане подготовки квалифицированных спортсменов и арбитров [1, с. 5].

Спорт затрагивает все стороны жизни человека. Это не просто спортивная борьба, это прежде всего образ жизни, в котором мы закаливаемся каждый день. Спорт формирует характер, приучает к дисциплине, выполнению поставленных задач [1, с. 3]. Это чаще всего первый опыт преодоления трудностей,

один из немногих видов современной деятельности, где можно еще в период юности стать героем или звездой, о чем мечтает каждый. Современная спортивная подготовка включает не только физическое, но и психологическое развитие. Решающим фактором спортивных методов все чаще становится психологическая подготовленность как спортсменов, так и арбитров [2, с. 57].

В настоящее время как на международной спортивной арене, так и на внутренних соревнованиях резко обострилась спортивная конкуренция, поединки волейбольных команд становятся все более длительными и напряженными. Отмечено, что уровни физической, технической и тактической подготовленности отдельных игроков и команд в целом постепенно сближаются, что определяет остроту борьбы соперников [1, с. 68]. Судья, как лицо, обеспечивающее четкое проведение соревнований, активно включен как в игровой процесс, так и оценку подготовленности игроков и команд. Таким образом, развитие волейбола как вида спорта определяется триадой: «спортсмен-тренер-судья».

Анализ научно-методической литературы свидетельствует о том, что в настоящее время изучены физические качества, техника и тактика игры, проблемы организации и деятельности команды, педагогический процесс подготовки игроков и т. д. – все это относится к деятельности спортсменов, о деятельность судьи практически не оговаривается.

В ходе волейбольного матча возникает множество ситуаций, требующих ежесекундного и вместе с тем оптимального решения. Специфическим аспектом деятельности волейбольного арбитра является высокая эмоциональная напряженность на протяжении всего времени соревновательной деятельности. Матч протекает в сложной психологической обстановке, что предъявляет к арбитру определенные личностные требования для успешного выполнения судейской деятельности. Проблемы успешности деятельности волейбольного арбитра привлекает внимание наших студентов-волейболистов [4, с. 151].

Студенты-волейболисты, члены сборных команд филиала, участвуют в соревновательных процессах различных уровней (первенство института, первенство города, первенство среди ВПО И СПО, Кубок мэра города, краевые соревнования) в качестве арбитров, линейными судьями секретарями и вторыми судьями на линии. Матчи протекают в сложной психологической обстановке, что предъявляет к судье определенные личностные требования судейской деятельности. Для арбитра-студента по волейболу основой информационного обеспечения деятельности в игровом процессе является наглядно-образный способ мышления. Также он регулирует определенными психологическими механизмами, формируемые на основе индивидуальных свойств личности: переработка информации, внимание, оперативная память, двигательная активность. Наиболее значимыми сбивающими факторами деятельности арбитра по волейболу в игровом процессе выступают: активное проявление антипатии зрителей к одной из команд или к судье повышенная активность «болельщиков» по ходу игры [3, с. 99].

Судейская и спортивная деятельность связана с преодолением различных трудностей и применением волевых качеств. На их значимость (целеустрем-

ленность, инициативность, самостоятельность, смелость, решительность) в игровых видах указывает А.Ц. Пуни.

По нашему мнению, для успешной судейской деятельности студентов важен комплекс индивидуальных качеств личности. Качества эти воспитываются в течение многолетних тренировочной и соревновательной деятельности. На примере соревнований различной категории мы наблюдали проявление волевых качеств личности в судейской деятельности арбитров. Мы увидели, что у арбитров-студентов высокие показатели по целеустремленности, смелости, решительности. Наблюдался высокий уровень инициативности и самостоятельности в суждениях, самообладания и выдержки. Результаты наблюдения показали, что данные качества проявляются не только в судействе, но и в повседневной жизни.

Стойкость, твердость, непоколебимость в принятии решений приобретаются в умении справляться со своими чувствами, мыслями под влияние внешних качеств, стресс-факторов. Именно наличие и взаимосвязь данных волевых качеств у волейбольных арбитров разной квалификации имеет высокую значимость в судейской деятельности [5, с. 151].

Для развития этой проблемы мы предлагаем в дальнейшем провести ряд исследований в форме тестирования.

Список литературы

- 1.Поташник АА., Гезенцвей, В.Р. Судейство по волейболу.– М., 1983.
- 2.Чехов О.С. Волейбол правила соревнований. 2001-2004. Всероссийская Федерация волейбола, 2001г. – М.: «Терра-спорт», 2001.
3. Казаков С.В. Спортивные игры. Энциклопедический справочник.– Ростов н/Д, 2004.
4. Железняк Ю.Д., Портнов Ю.М. Спортивные игры:учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений.– М., 2002.
- 5.Айрапетянц А.Г. Волейбол: учебник для физ.– М., 1976.

А.П. Цыбанева

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Е.Н. Францева

г. Ставрополь

КОНФЛИКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Современная актуализация интереса к конфликтам в образовательной среде обусловлена многими причинами. Российская образовательная система, в силу сложившихся в стране социально-экономических и политических условий, оказалась в сложном положении. Резкое снижение жизненного уровня основной массы населения, разрушение производственных связей и структур, жесткая конкуренция, изменение сложившихся ранее институтов социализации и воспитания, существенные сдвиги в области культурных ориентации всей общественной системы, масштабное развитие криминогенной ситуации не могло не сказаться в целом на состоянии образовательной системы в нашей стране. Падение

престижа педагогической профессии в обществе и воспитательной работы в образовательных учреждениях, авторитарность в школьном управлении, возросшая напряженность в межличностных отношениях в школьном социуме, невротический стиль общения во многих семьях обуславливают возникновение разнообразных проблемных и конфликтных ситуаций. Исследованиями конфликтности в педагогической среде занимались такие ученые, как Л.А. Петровская, А.И. Донцов, Т.А. Полозова, А.Я. Анцупов, Е.А. Первышева и др.

Сам по себе педагогический конфликт – нормальное социальное явление, вполне естественное для такого динамичного социума, каким является современная образовательная среда. Современная конфликтологическая парадигма ориентирует массовое сознание людей на понимание неизбежности конфликтов в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и педагогической [8]. Однако слабая конфликтологическая подготовка педагогов и руководителей образовательных учреждений, неумение на практике управлять конфликтами, находить оптимальные способы их упреждения и преодоления, как правило, негативно сказываются на организации учебно-воспитательного процесса.

Рекомендации по упреждению и разрешению конфликтных ситуаций с учетом особенностей социума, по формированию благоприятного морально-психологического климата, методика индивидуального консультирования, учет личностного компонента в конфликте крайне необходимы сегодня педагогам.

Многие процессы, происходящие в общественной жизни, а именно в педагогической или управленческой деятельности – это, в первую очередь, проблемы выстраивания человеческих отношений. Поэтому важное значение сегодня имеет внедрение в повседневную практику технологий «конструирования» здорового социума, утверждения нормальных взаимоотношений его формальных и неформальных структур. Одним из действенных способов упреждения конфликтов является оптимизация всех форм общения, оказание психологической и педагогической помощи тем, кто в силу различных жизненных обстоятельств, своего духовного состояния в этом нуждается. Повышенный интерес вызывает дальнейшая разработка вопросов адаптации новых работников и молодых педагогов к социально-психологическим условиям коллектива, регулирования процессов идентификации и интеграции, свидетельствующих о достижении психологической совместимости людей и комфортности их межличностного общения. Особо актуальны сегодня мониторинговые социально-психологические исследования конфликтности ученических социумов, создание и функционирование конфликтологических служб в образовательных учреждениях.

Требованием времени является обеспечение высокого уровня управления общением, соблюдение каждым руководителем норм профессиональной этики, умение руководителя направлять конфликты, возникающие в школьных коллективах, в конструктивное русло. Поэтому закономерно, что приоритетной составляющей профессиональной компетентности современного руководителя является его конфликтологическая компетентность, которая включает набор определенных знаний и умений. Более того, обязательным требованием к аттестации

руководящих и педагогических работников является оценка человековедческой компетентности, включающая и конфликтологическую подготовку.

Предпринятые за последние 20-30 лет попытки научной разработки проблемы конфликтной ситуации в образовательной среде, опыт практического участия конфликтологов в различных сферах деятельности, показав свою реальную значимость, обнаружил «настоятельную необходимость разносторонней методологической, теоретической и методической работы по концептуализации конфликтологического знания, его оснащению адекватным понятийным аппаратом и соответствующими эмпирическими процедурами и средствами как для развития возникших конфликтных ситуаций, так и для их эффективного регулирования и разрешения»[3].

Рассуждая о теоретико-методологических и прикладных проблемах конфликтологии, значимых для педагогической практики, прежде всего, следует отметить, в чем заключается особенность педагогической работы и почему современный педагогический социум является социальным пространством повышенного напряжения.

Специфика педагогической работы заключается в том, что труд педагога, несмотря на то, что он относится к социономической деятельности (по классификации видов деятельности Е. Н. Климова), протекает индивидуально, как труд одиночки [2]. Работая с ученическим коллективом один на один, педагог, как правило, находится в сильном психическом напряжении, ибо он должен активно регулировать как свое поведение, так и поведение учащихся в различных ситуациях. «Такая изначально повышенная нервно-психическая нагрузка способствует повышению вероятности дезадаптивной регуляции интеллектуальной и эмоциональной сферы». Кроме того, большинство учителей имеют высокую личностную тревожность, в силу которой склонны гиперболизировать, драматизировать события или использовать психологическую защиту.

Существенным является и такое противоречие: разные притязания-ожидания, разные ценностные ориентации, различные психофизические возможности учителей, объединенных одной профессиональной деятельностью в общем социальном пространстве и времени [7].

В жизнедеятельности педколлектива существуют две стороны: формальная (функционально-деловая) и неформальная – эмоционально-личностная. Психологическое единство в социуме может быть достигнуто за счет совместной деятельности и здоровых межличностных отношений. Дифференциация в сфере функционально-статусных отношений порождает социальное неравенство, которое также провоцирует психологическую напряженность.

Важно подчеркнуть, что, в отличие от конфликтных событий в среде взрослых, конфликтогенные события в педагогической действительности переживаются острее. И дело не только в существовании извечной истины – «конфликта отцов и детей». Столкновения учащихся и педагогов вплетены в ткань учебно-воспитательных ситуаций и выступают как фактор формирования специфических компонентов социального опыта воспитанников.

Все это приводит к выводу, что конфликтность является закономерностью функционирования педагогического социума. Однако данная закономерность не может оставаться сугубо личным делом каждого участника учебно-воспитательного процесса, а заслуживает тщательного профессионального рассмотрения.

Педагогический конфликт можно рассматривать как возникающую в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения, и предполагающую конструктивный перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин.

Специфические причины конфликтов в образовательной среде:

1. Конфликты, связанные с организацией труда учителей.
2. Конфликты, возникающие из-за стиля руководства.
3. Конфликты, обусловленные необъективностью оценки педагогами знаний учащихся, их поведения.

Но и в конфликтах существуют положительные моменты: конфликты позволяют выявить противоречия, существующие в коллективе, выявить недостатки в работе, показать истинное положение членов коллектива; конфликты постоянно мобилизуют руководителей на поиск оптимальных путей их разрешения.

В процессе исследований конфликтности в образовательной среде был разработан ряд рекомендаций, следуя которым педагогические конфликты пусть не искоренятся, но хотя бы минимизируется их количество. К ним относятся: разработка инструментария, необходимого для разрешения конфликтных ситуаций; отработка теоретических основ и понятийного аппарата педагогической конфликтологии; проведение мониторинговых исследований по выявлению причин и условий возникновения конфликтных ситуаций в образовательных социумах; объединение усилий ученых-исследователей и педагогов-практиков в разработке организационно-методических и технологических вопросов, обеспечивающих практическую применимость конфликтологической теории; создание банка педагогических конфликтов, их анализа и систематизация; разработка технологических способов упреждения и разрешения реальных педагогических конфликтов; организация деятельности конфликтологических служб; обучение молодежи основам конфликтологических знаний и умений в результате осуществления специализированных образовательных программ и тренингов; содержание и методика преподавания конфликтологии как самостоятельного предмета в образовательных учреждениях, вузах, институтах повышения квалификации; система подготовки и переподготовки педагогов и руководителей образовательных учреждений в области педагогической конфликтологии; подготовка новых специалистов-конфликтологов для образовательной сферы; разработка различных дидактических форм обучения педагогов и руководителей конфликтологическому знанию; создание программ, методических рекомендаций для проведения конфликтологического ликбеза среди родителей учащихся, оказание педагогической помощи в комфортизации общения в семье и др. [1].

В заключение хочется заметить, что, по прогнозам ученых, конфликтность в обществе в XXI веке будет возрастать. Потому еще более актуальной становится задача поставить определенные ограничительные рамки проявлению конфликтности в обществе, находя для этого приемлемые способы и средства; научиться жить с конфликтом, культивируя его.

Необходимо продолжать изучение данной проблемы для дальнейших работ, просвещать общество, выпускать профессионалов, направленных на работу с конфликтами в образовательной среде и тогда мы научимся регулировать свое поведение и относиться к другим объективно.

Список литературы

1. Гостев В. А., Соснин В. А., Степанов Е. И. На путях становления отечественной конфликтологии // Психологический журнал. – Т. 17. – №2. – 1996.
3. Дискуссии. Проблемы конфликтологии / / Социологические исследования. – № 9. – 2003
4. Битянова М. Р. Социальная психология. – М., 1994.
5. Смирнова Е.Э. Социологический анализ тенденции гуманизации в школах // Гуманизация образования. Теория. Практика. – СПб., 2004.
6. Вершловский С.Г. Проблемы гуманизации школьного образования // Гуманизация образования. Теория. Практика. – СПб., 2004.
7. Петровская Л.А. Гуманистическая ориентация педагогического общения и современная школа // Инновационное обучение: стратегия и практика. – М., 1994.
8. Учитель, школа, общество // Социологический очерк 90-х годов. – СПб., 1995.

Ю.В. Шведенко

**Научный руководитель: д-р.психол.наук, профессор М.И. Плугина
г. Ставрополь**

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

Проблема адаптации преподавателя к новым условиям жизни и деятельности достаточно остро заявляет о себе на переломных этапах развития общества. На фоне довольно сложных социально-экономических преобразований, сопровождающихся кризисами, она остается приоритетной.

Изучение вопросов адаптации преподавателя высшей школы связана в первую очередь со спецификой его профессиональной деятельности, заслуживает особого внимания со стороны исследователей и практических работников, т.к. эффективная адаптация представляет собой одну из важнейших предпосылок успешной профессиональной деятельности и качества образовательного процесса.

Известно, что каждый человек, включающийся в новые для себя условия деятельности, неизбежно проходит более или менее длительный процесс первичной адаптации и только после этого на более высоком уровне осуществляет выполнение своих обязанностей в рамках вторичной адаптации и на последующих этапах жизнедеятельности. Сложность проблемы, связанной с вхож-

дением человека в новые для него условия, требует более тщательного анализа содержания понятия «адаптация» [3, с. 45].

В отечественной психологии феномен профессиональной адаптации изучался многими авторами: В.Т. Ащепков, М.И. Бордуков, Л.Г. Егорова, Л.Г. Земцова, И.А. Зимняя, И. Калайков, П.С. Кузнецов, А.К. Маркова, Г.П. Медведев, Л.М. Милославова, Л.М. Митина, А.Г. Мороз, Д.В. Ольшанский, В.А. Петровский, Н.Н. Шамрай, и др. И в общем виде адаптация понимается как особая форма отражения системами воздействия внешней и внутренней среды, заключающегося в тенденции установления с ним динамического равновесия.

Но более детальный анализ показывает, что традиционно адаптация в работах этих и других исследователей рассматривалась как процесс и как результат. При изучении феномена адаптации как процесса выделялись, прежде всего, его временные характеристики, стадии адаптации, рассматривались их протяженности. В рамках этого направления происходило выявление основных элементов адаптационного процесса, связанного в единую логическую и временную последовательность.

При изучении адаптации как результативного процесса акцент смещался на оценку успешности адаптационных процессов в целом.

Кроме этого выделяют адаптацию физиологическую и социально-психологическую. Из всего разнообразия проявлений феномена адаптации для нашей проблемы важное значение имеет проявление адаптации в трудовой и профессиональной деятельности, т.е. социально-психологическая адаптация, которая связана с включением субъекта в новые условия деятельности.

И в этом случае следует обратиться к тем исследованиям, в которых речь идет об освоении человеком новых видов деятельности и о вхождении человека в профессию. В этом случае предлагаются следующие классификации данного феномена: социальная и профессиональная адаптация (Г.П. Медведев, Б.П. Рубин, Ю.Г. Колесников, 1969); социальная, профессиональная, социально-психологическая (Л.Г. Егорова, 1983); социальная, психологическая, биологическая и физиологическая (В.Б. Ольшанский, 1994); экономическая, бытовая, регулятивная, коммуникативная, когнитивная (П.С. Кузнецов, 1991) и т.д.; профессиональную, социально-психологическую, социальную, правовую, общественно-политическую, психофизиологическую, бытовую (А.Г. Мороз, 1990г.г.); психологическая, социальная, дидактическая, методическая, научная, специфичная, воспитательная, биологическая, физиологическая, экономическая, бытовая, политическая, правовая, этническая, климатогеографическая адаптации [1, с. 30].

Общим показателем адаптированности, по М. А. Дмитриевой, является отсутствие признаков дезадаптации. Дезадаптация может возникнуть вследствие кратковременных и сильных воздействий среды на человека или под влиянием менее интенсивных, но продолжительных воздействий. Дезадаптация проявляется в различных нарушениях деятельности: в снижении производительности труда и его качества, в нарушениях дисциплины труда, в повышении аварийности и травматизма. Физиологические и психологические признаки дезадаптации соответствуют признакам стресса.

Существующие исследования показывают, что наибольшую значимость для успешного освоения новой деятельности для взрослого человека имеет профессиональная адаптация. Она имеет свою структуру, форму, содержание, механизмы, движущие силы, траекторию, тенденции и закономерности развития, которые поддаются психолого-педагогической коррективке изнутри (со стороны самого преподавателя) и извне (со стороны коллектива) [5, с. 204].

Наиболее общее определение профессиональной адаптации представлено в работах К.К. Платонова. Он считает, что профадаптация к новым условиям деятельности осуществляется путем систематического выполнения усложняющейся деятельности в этих новых условиях» [6, с. 197].

Ряд исследователей связывает понятие профессиональной адаптации с овладением знаниями, умениями, навыками, нормами и функциями профессиональной деятельности. Так, С.Г. Вершловский отмечает, что в процессе профессиональной адаптации происходит интеграция профессиональных знаний, умений и навыков в профессиональную деятельность [2, с. 22].

С точки зрения О.А. Шиян, профессиональная адаптация представляет собой «процесс интеграции в профессию, овладения мастерством, приложения профессиональных знаний, умений и навыков к конкретным ситуациям» [8, с. 76].

Говоря о профессиональной адаптации начинающего педагога, П.А. Шептенко определяет ее как процесс совершенствования им полученных в вузе знаний, умений и навыков, педагогического мастерства, как умение в процессе деятельности осуществлять оптимальный выбор методических приемов в зависимости от конкретной ситуации учебно-воспитательного процесса, предвидеть результаты педагогического воздействия коллектива и отдельной личности, приспособление к конкретным условиям организации работы [7, с. 3].

Профессиональная адаптация носит многофункциональный характер. Во-первых, она является необходимым условием и, одновременно, средством оптимизации взаимодействия человека с профессиональной деятельностью и профессиональной средой. Во-вторых, она способствует развитию человека и является составной частью профессионального развития личности. В-третьих, она является необходимой при овладении человеком любой профессиональной деятельностью. Профессиональная адаптация представляет собой овладение человеком ценностными ориентациями в рамках данной профессии, осознание мотивов и целей в ней сближение ориентиров человека и профессиональной группы на основе подготовленности к профессиональной деятельности.

По мнению К.К. Платонова и Г.Г. Голубева, профессиональная адаптация определяется как постепенное вхождение молодого педагога в условия профессионального труда, период превращения из учащегося в кадрового квалифицированного рабочего не по должности, а по его психическому складу. По их мнению, профессиональная адаптация к новым условиям деятельности осуществляется путём систематического выполнения усложняющейся деятельности в этих новых условиях [6, с. 248].

С таким мнением согласуется точка зрения А.Г. Мороза, который отмечает, что профессиональная адаптация представляет собой сложный динамичный

процесс полного освоения профессии и овладения педагогическим мастерством на основе совокупности ранее приобретенных и постоянно пополняемых знаний, умений и навыков, в результате которых происходит активное взаимное видоизменение как отдельного преподавателя, так и педагогического коллектива с целью эффективного их функционирования [4, с. 31]

Основу процесса профессиональной адаптации молодого педагога М. Вражнова рассматривает с точки зрения системного подхода, имеющего две составляющие.

Во-первых, внешнее окружение включает в себя ресурсы, цель и связь с внешней средой. В качестве ресурсов выступают: актуальность профессии; набор дисциплин, необходимых начинающему педагогу; личные качества, а также его мотивы и установки, жизненный опыт. Целью являются: формирование образцов мышления и поведения, которые отражают систему ценностей и норм конкретной профессиональной среды; формирование гибкой профессиональной позиции в системе формальных и неформальных отношений в коллективе.

Во-вторых, внутренняя структура. Это совокупность взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих процесс воздействия субъекта управления на объект, переработку ресурсов в достижение целей системы [5, с. 157].

Соответственно, при рассмотрении профессиональной адаптации также следует выделять три взаимосвязанных аспекта: адаптация как процесс приспособления специалиста к изменяющимся условиям профессиональной среды, характеризующийся своими пространственно-временными механизмами; как результат этого процесса, характеризующийся степенью итоговой адаптированности человека; как источник новообразований, характеризующийся комплексом формируемых качеств профессионала.

От соответствия этих трех аспектов зависит характер поведения специалиста, степень эффективности его взаимодействия в системе «человек – профессия», психологические состояния человека в труде и др.

Таким образом, несмотря на все возрастающий интерес к проблеме профессионализации, лишь некоторые исследователи обращаются к разработке вопросов профессиональной адаптации. Поскольку будущее российской системы высшего образования зависит от молодых преподавателей, находящихся сегодня в ситуации профессионального старта, от их профессионализма и готовности реализовывать инновационные образовательные технологии.

Следовательно, процесс адаптации преподавателя должен продолжаться непрерывно, переходя на более высокий уровень своего развития, при котором основополагающими должны стать такие умения, как самоанализ и коррекция собственной деятельности, саморазвитие личности.

Список литературы

1. Ащепков В.Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы. – Ростов-на-Дону, 2007.
2. Егорова Л.Г. Методические указания по социальной и профессиональной адаптации студентов в техническом вузе. – Казань, 1993.
3. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. – Саратов, 1991.

4. Мороз А. Г. Адаптация молодого учителя. – Киев, 2000.
5. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителя. – М., 2004.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М., 1996.
7. Шептенко П.А. Профессиональная адаптация молодого учителя сельской школы в процессе стажировки: Автореф. дис. .канд. пед. наук. – М., 1993.
8. Шиян О.А. Послеуниверситетский тренинг учителей в США: новые ориентиры// Педагогика. – 2006. – № 1.

РАЗДЕЛ 3.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.А. Еременко

Научный руководитель: ст. преподаватель Л.М. Медведева

г. Ставрополь

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИМИДЖА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Исследование понятия педагогического имиджа учителя приобретает особую актуальность в современный период, когда от личностных особенностей учителя, его ценностных ориентаций, жизненных установок и условий, которые он создает, зависит не только качество усвоения школьниками установленных образовательным стандартом знаний, но и характер взаимоотношений субъектов образовательного процесса, атмосфера, в которой протекает педагогическое взаимодействие. Единого общепринятого научного представления о педагогическом имидже учителя и месте этого понятия в ряду научных категорий до сих пор не существует, что побуждает нас предпринять теоретический анализ и выявить сущность данного понятия. В переводе с английского понятие имидж буквально означает «образ», «представление», «репутация», «престиж», «образец» и др. Данное понятие включено в настоящее время не только в переводные, но и в толковые словари русского языка и специализированные справочные издания. В середине 90-х годов в нашей стране появились первые серьезные отечественные разработки, посвященные аспектам формирования имиджа (Власов Е.И., Е.И. Манякина, Е.В. Гришунина, П.С. Гуревич, Ф.А. Кузин, М.А. Колоскова, В.М. Шепель, И.А. Федоров и др.). Рассмотрим, как оно трактуется:

Имидж – это мнение, суждение, выражающее оценку чего-нибудь, отношение к чему-нибудь, взгляд на что-нибудь (С.И. Ожегов).

Имидж – представление (часто целенаправленно создаваемое) о чём-то внутреннем и внешнем облике, образе (Л.П. Крысин).

Имидж – целостный непротиворечивый образ в сознании окружающих, соответствующий целям, нормам, ценностям, принятым в целевой группе, и ожиданиям, предъявляемым членами группы (М. А. Колоскова).

Имидж – некий образ, который человек, его “Я” представляет миру, своего рода самопрезентации для других. (Е.И. Власов).

Имидж – облик, благодаря которому «на люди» выставляются наиболее сильно действующие личностно-деловые характеристики. (В.М. Шепель).

Так, А.А. Калюжный понимает имидж учителя как социально-психологическую категорию, социальную перцепцию. По его мнению, имидж – это образ, представление, методом ассоциаций наделяющий объект дополнительными ценностями, не имеющими основания в реальных свойствах самого объекта, но обладающими социальной значимостью для воспринимающего этот объект. Имидж учителя рассматривается ученым в рамках профессионального имиджа и является личностным феноменом, который имеет социально-психологическую природу, детерминированную субъектом личности учителя как специалиста-профессионала. Он отражает значимые особенности личности, профессиональной деятельности и общения, поведения и внешнего облика педагога [1, с. 58].

По данным исследований М.С. Пискунова, ведущими компонентами имиджа образовательного учреждения для учащихся начальной школы и их родителей является образ классного руководителя, т.е. учителя начальных классов. Система профессионального образования педагогов уделяет достаточно внимания повышению квалификации учителей и самосовершенствованию личностных и профессиональных качеств. Однако формирование его как развитого субъекта, у которого качества ума удачно сочетаются с физической развитостью, внешней привлекательностью, хорошими манерами, обладающего адекватной самооценкой и развитой «Я»-концепцией, часто остается вне поля деятельности образовательных учреждений [1, с. 35].

Формирование индивидуального имиджа учителя – это один из путей гуманизации образования и повышения эффективности педагогической деятельности. Одной из важнейших характеристик формирования положительного имиджа учителя начальных классов является умение педагога выбрать правильный вариант общения с детьми. Имидж современного педагога начальных классов – это умение общаться, искусство говорить и, особенно, слушать. Правильно выбранный тон разговора, тембр голоса, изящество движений во многом определяет тот образ, в котором мы предстаем перед учениками и коллегами. Вместе с тем, образованием, деловыми качествами наша внешность является либо продолжением наших достоинств, либо еще одной отрицательной чертой, мешающей жизни и карьере.

Основой имиджа педагога являются его личностные и профессиональные качества: коммуникабельность, рефлексивность, эмпатичность, самообладание и многие другие. Также имидж педагога это его инструментарий, это функциональные средства организма, которые позволяют использовать голос, пластику, мимику в качестве воздействия на воспитанников. Компетентный педагог будет использовать их целенаправленно и осознанно. Для детей начальной школы учитель априори авторитетное лицо, которому он безгранично доверяет, но искусство «улучшения себя» – это ступень к профессионализму. Как бы ни был профессионально подготовлен человек к педагогической деятельности, он не сможет добиться успеха, если не будет постоянно совершенствоваться в мастерстве общения. Имидж выступает неотъемлемым атрибутом субъекта общения. Педагог как носитель имиджа – канал – смысл – значение – поведение – личность – пример для подражания учащимся [3, с. 54].

Необходимо развивать в себе лучшие качества и специально учиться, опираясь на научные знания о человеке, об отношениях между людьми, овладевать психологическими механизмами общения, методами эффективного воздействия на людей. Важнейшим фактором такого рода является тип установки педагога.

Под установкой имеется в виду готовность реагировать определенным образом в однотипной ситуации. Самому носителю его установки в большинстве случаев представляются абсолютно правильными, поэтому они чрезвычайно устойчивы и с трудом поддаются изменению через внешние воздействия. Консерватизм и ригидность установок усиливаются с возрастом. Исследователи выделяют два типа доминирующих установок преподавателей по отношению к ученикам: позитивную и негативную [4, с. 69].

Наличие негативной установки учителя на того или другого ребенка можно определить по следующим признакам: учитель дает «плохому» ребенку меньше времени на ответ, чем «хорошему»; не использует наводящие вопросы и подсказки, при верном ответе спешит переадресовать вопрос другому ребенку или отвечает сам; чаще порицает и меньше поощряет; не реагирует на удачное действие ученика и не замечает его успехов; иногда вообще не работает с ним на уроке. Соответственно о наличии положительной установки можно судить по таким деталям: дольше ждет ответа на вопрос, при затруднении задает наводящие вопросы, поощряет улыбкой, взглядом; при неверном не спешит с оценкой, а старается подкорректировать его; чаще обращается к ребенку взглядом в ходе урока и т.п. Специальные исследования показывают, что «плохие» ученики в четыре раза реже обращаются к педагогу, чем «хорошие»; они остро чувствуют необъективность педагога и болезненно переживают ее [2, с. 11].

Реализуя свою установку по отношению к «хорошим» и «плохим» ученикам, педагог без специального намерения оказывает, тем не менее, сильное влияние на детей, как бы определяя программу их дальнейшего развития.

В современной литературе приводится следующая классификация имиджеобразующих структур: целенаправленный, направленный образ; реализуется в деятельности и общении; оказывает активное воздействие на воспитывающих его людей и реализует их поведение; динамичен, так как находится во взаимодействии со средой; соотносится только с личностью; основная функция имиджа – коммуникабельная, так как имидж формируется по социальному типу [4, с. 96].

Учитель должен непременно вызывать доверие и уважение. В отношениях с классом необходимо соблюдать определенную дистанцию. То есть хотя бы в некоторой мере эти отношения должны быть деловыми, с определенным распределением ролей. Такому стилю отношений оптимально соответствует именно деловой стиль одежды. А деловой и строгий стиль – это фактически синонимы. Отсутствие кодекса деловой одежды для учителей вредит их профессиональному имиджу.

Польская поговорка гласит, что хорошее мнение о себе – половина счастья. Еще больше надежд оказаться счастливым у того, кто неустанно работает над собой, используя рекомендации психологов и педагогов во внутриличностной коррекции. Как спортсмен, в совершенстве владеющий своим телом, может

придать ему нужное мышечное состояние, так и духовно познавший себя способен управлять своими чувствами и помыслами. Это всегда привлекает к нему окружающих, вызывает уважение.

Список литературы:

1. Калужный А.А. Психология формирования имиджа учителя. – М., 2004.
2. Фадеева Е.И. Тайны имиджа. – М., 2002.
3. Шепель В.М. Имиджология: Секреты личного обаяния. – М., 1997.
4. Берд П. Продай себя: Тактика совершенствования вашего имиджа. – М., 1997.

Е.И. Калинин

Научный руководитель: к.пед.н. А.В. Камызина г. Ставрополь

**ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩЕГО САЙТА В
ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В настоящее время изучение иностранного языка как средства общения приобрело приоритетную значимость. Человечество стремительно развивается, Россия входит в мировое сообщество, происходят процессы глобализации, охватывающие весь мир. Темпы развития, которые задает нам современная действительность, свидетельствуют о необходимости владения, по меньшей мере, одним иностранным языком. Свободное общение на иностранном языке повышает конкурентоспособность личности в процессе ее жизнедеятельности. Именно поэтому изучение иностранного языка становится актуальным, начиная уже с первого класса начальной школы.

Однако обучение иностранному языку младших школьников имеет и ряд трудностей. Во-первых, большинство существующих общеобразовательных программ обучения иностранному языку в школе не позволяют сформировать у учащихся требуемые умения и навыки. Во-вторых, учителя иногда сами имеют недостаточный для обучения детей уровень владения коммуникативными навыками. В-третьих, учителей иностранного языка, которые имеют специальную подготовку для работы с младшими школьниками, недостаточно.

Таким образом, для интенсивного обучения иностранным языкам младших школьников необходим поиск новых образовательных технологий, новых методик его преподавания, постоянное совершенствование подготовки учителя, выявление факторов, влияющих на процесс изучения детьми иностранного языка.

Перед учителем стоит задача – сформировать личность, способную участвовать в межкультурной коммуникации.

Начало обучения иностранному языку в начальной школе связано с тем, что именно на начальной ступени образования происходит интенсивное развитие личности младшего школьника, выявление и развитие его способностей, формирование умения и желания учиться, овладение элементами культуры речи и поведения. Именно в младшем школьном возрасте ребенок овладевает системой операций, необходимых для успешной учебной деятельности на последующих этапах.

Психологические особенности младших школьников также дают им преимущества при изучении иностранного языка. При восприятии материала они склонны обращать внимание на яркое и красочное оформление. У них развито произвольное запоминание: хорошо и быстро запоминается то, что интересно и вызывает эмоциональный отклик. У младших школьников хорошо развита долговременная память. Воображение детей достаточно развито и носит не только воспроизводящий, но и творческий характер.

Необходимо отметить, что в младшем школьном возрасте происходит постепенная смена ведущей деятельности, переход от игровой деятельности к учебной. Но при этом игра все еще сохраняет свою ведущую позицию [2, с. 330]. Следовательно, возможность опоры на игровую деятельность позволяет обеспечить естественную мотивацию речи на английском языке. Использование элементов игры в обучении иностранному языку не противоречит учебной деятельности, а органически связано с ней.

Исходя из особенностей младших школьников, можно установить, что процесс обучения иностранному языку должен быть интересным и увлекательным.

Сейчас, в процессе изменения образования, ключевое значение приобрела его информатизация, внедрение информационных технологий в процесс обучения, в том числе и иностранному языку [3, с. 98]. Все большую актуальность приобретает обучение детей с помощью информационно-обучающих сайтов.

Информационно-обучающий сайт представляет собой группу взаимосвязанных web-страниц, расположенных в сети Интернет, имеющих обучающую направленность и обладающих мультимедийными возможностями. Мультимедиа – это компьютерная технология, объединяющая в компьютерной системе текст, звук, анимацию, графическое и видеоизображение [1, с. 12]. Следовательно, использование информационно-обучающих сайтов в процессе обучения младших школьников иностранному языку будет оправдано и целесообразно.

Рассмотрим преимущества использования информационно-обучающих сайтов и их возможности при изучении младшими школьниками иностранного языка.

1. Наглядность. Применение мультимедийных технологий позволяет представить материал в наглядной форме, что будет способствовать активизации всех познавательных процессов ребенка.

2. Доступность. Информационно-обучающие сайты для младших школьников создаются с учетом их возрастных и индивидуально-психологических особенностей. Материал дается в легкой доступной форме, специально адаптирован для детей.

3. Возможность заниматься самостоятельно. В школе дети часто испытывают затруднения, связанные с непониманием учебного материала в силу того, что учитель не может уделить на уроке достаточное внимание каждому ребенку. Изучая иностранный язык при помощи информационно-обучающего сайта, ребенок может самостоятельно выбирать тему, вызывающую у него наибольшие затруднения, самостоятельно регулировать темп и продолжительность занятий.

4. Привлекательность. Информационно-обучающие сайты для детей оформляются ярко, с использованием красочных картинок, изображений любимых сказочных персонажей ребенка, что в свою очередь, будет привлекать его вни-

мание. Младшему школьнику запоминается именно то, что является для него интересным, вызывает у него любопытство.

5. Интегративность. Такие сайты дают возможность обучить ребенка всем аспектам иностранного языка, всем видам речевой деятельности, к которым относят чтение, аудирование, говорение и письмо.

На сегодняшний день практически каждый ребенок имеет возможность доступа к информационным ресурсам сети Интернет, что позволяет ему использовать информационно-обучающие сайты при изучении иностранного языка.

После анализа литературы, в которой рассматриваются данные вопросы, нами (студентами психолого-педагогического факультета ГОУ ВПО СГПИ) был создан информационно-обучающий сайт «Учись, играя», ориентированный на младших школьников. Английский язык является одним из его основных разделов. Сайт соответствует возрастным особенностям, возможностям и интересам ребенка, что будет обеспечивать высокую мотивацию в процессе обучения английскому языку. Использование информационно-обучающего сайта «Учись, играя», предполагает возможность самостоятельного овладения ребенком всеми видами речевой деятельности, в особенности теми, которые при изучении иностранного языка вызывают у детей наибольшую трудность, например, аудирование. На сайте представлены разнообразные задания, направленные на овладение этим видом речевой деятельности. Все тексты и материал по лексике озвучены профессиональным лингвистом, преподавателем иностранного языка. Все разработанные задания являются авторскими. Весь материал, задания, упражнения и игры созданы с помощью flash-анимации, что позволило представить их в форме, интересной для ребенка [4, с. 109].

Таким образом, информационно-обучающий сайт, включающий в себя элементы игры, наглядности и специально адаптированный для ребенка, будет являться хорошим помощником при изучении иностранного языка.

Список литературы

1. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования. – М., 2001.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 2000.
3. Полат Е.С. Интернет в гуманитарном образовании. – М., 2001.
4. Тоискин В.С., Красильников В.В., Ефимцева И.В. Разработка электронных учебных пособий. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010.

С.В. Мирошниченко

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

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НА УСПЕШАЕМОСТЬ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Последние десятилетия в России характеризуются переходом к личностно-ориентированной парадигме образования. В связи с этим учебные результаты пере-

стают считаться единственным показателем эффективности обучения. Особую значимость приобретают: обеспечение психического здоровья учеников, создание условий для их личностного, эмоционального и умственного развития, что возможно реализовать в процессе продуктивного педагогического общения.

Педагогическое общение – специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе. Педагогическое общение осуществляется в разнообразных формах, зависящих, главным образом, от индивидуальных качеств педагога, поэтому в психолого-педагогической литературе оно связывается со стилем педагогического общения.

Под стилем педагогического общения следует понимать индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся [2, с. 87].

Проблемами исследования стиля педагогического общения занимались Р. Берне, Н.В. Кузьмина, Я.А. Пономарев, В.И. Загвязинский, Г.И. Щукина, А.А. Кирсанов, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, Н.И. Петрова, А.К. Маркова, А.Я. Никонова, Н.Ю. Постолюк, В.П. Бездузов, Г.А. Верцинская и др. [3, с. 67].

В своих исследованиях ученые выделяют три стиля педагогического общения: авторитарный, демократический и либерально-попустительский.

Авторитарный стиль требует безусловного, неукоснительного подчинения, поэтому его называют жестким стилем. Ребенку отводится пассивная позиция. Он подчиняет детей своей власти, не разъясняет необходимости нормативного поведения, не учит управлять своим поведением, оказывает психологическое давление. У ребенка младшего школьного возраста нет возможности осознать свои обязанности и права как школьника, его инициатива подавляется, мотивация не развивается. Дети фиксируют свое внимание на негативных проявлениях авторитарного учителя. Они начинают бояться его. Все переживания, связанные с резкими формами проявлений взрослого, западают в душу ребенка, остаются в его памяти на всю жизнь [3, с. 75].

Демократический стиль обеспечивает ребенку младшего школьного возраста активную позицию. Учитель стремится поставить учеников в отношения сотрудничества при решении учебных задач. При этом дисциплинированное поведение выступает не как самоцель, а как средство, обеспечивающее успешную работу. Этот стиль вызывает у детей младшего школьного возраста положительные эмоции, уверенность в себе, дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности и обеспечивает сорадость при достижении успеха. Демократический стиль создает благоприятные условия для успешного развития учебной мотивации. Использование демократического стиля педагогического общения учителем начальных классов говорит о его высоком уровне профессионализма, его позитивных нравственных качествах и любви к детям. Этот стиль является самым продуктивным условием развития личности ребенка младшего школьного возраста [4, с. 124].

Либерально-попустительский стиль снисходительно слаб, допускает вредное для ребенка попустительство. Отсутствие профессионализма мешает учителю

обеспечить дисциплину в классе и квалифицированно организовать учебный процесс. Этот стиль не обеспечивает и совместной деятельности учащихся начальной школы – нормальное поведение просто не организуется, дети ведут себя в меру своей воспитанности, увлекая за собой даже дисциплинированных.

Каждый стиль общения педагога определяет успеваемость ребенка, т.е. степень успешности усвоения учебных предметов. В зависимости от стиля общения учителя с классом и с отдельным ребенком меняются работоспособность и успешность учебного труда [1, с. 56].

Так, авторитарный стиль способствует достижению учебных задач, но разъединяет учащихся начальной школы, потому что каждый испытывает напряжение и неуверенность в самом себе. Младшим школьникам не предлагается самостоятельно решать учебные задачи, что сказывается на их успеваемости. У учащихся довольно высокий уровень знаний, умений и навыков, но невысокий уровень развития творческого мышления.

Демократический стиль ставит учителя начальных классов и учеников в позицию дружественного взаимопонимания. В то же время именно этот стиль придает значение особой важности личной деятельности – каждый хочет сам выполнять задания учителя, сам дисциплинировать самого себя. Педагог, использующий демократический стиль руководства, является для детей младшего школьного возраста партнером, участником группы, что позволяет им в благоприятных психологических условиях осваивать учебные предметы, следовательно, качество успеваемости выше, чем при других стилях руководства деятельностью учащихся.

Либерально-попустительский стиль мешает учителю начальной школы обеспечить дисциплину в классе и квалифицированно организовать учебный процесс. Этот стиль не обеспечивает детям возможности пережить радость совместной деятельности, учебный процесс постоянно нарушается своевольными поступками и шалостями. Освоение учебного материала строится по принципу «запрос – ответ», что не способствует успешному овладению учебными предметами [2, с. 103].

Педагоги-ученые, сравнивая успешность усвоения учебных предметов младшими школьниками в зависимости от стиля общения учителя начальных классов, отмечают, что авторитарный и демократический стили педагогического общения дают примерно одинаковые показатели успеваемости (отметки «пять» и «четыре» значительно превышает количество «троек»), при либерально-попустительском стиле наблюдается более низкий уровень успеваемости детей младшего школьного возраста (в основном это отметки «три»). Однако в исследованиях отмечается, что демократический стиль также создает условия доверительности и взаимопонимания, творческую атмосферу в классе [3, с. 96].

Таким образом, влияние стиля общения учителя начальной школы на успеваемость детей младшего школьного возраста очень велико. Педагогу важно сохранять, прежде всего, общие ориентиры, общую нацеленность на демократический стиль общения. Тогда можно будет говорить на одном языке с учащимися начальных классов, и достигнуть качественного усвоения учебных предметов.

Список литературы

1. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. – М., 1998.
2. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность. – М., 2002.
3. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. Учебное пособие для студ. пед. колледжей. – М., 2000.
4. Рогов Е.И. Психология группы. – М., 2005.

А.С. Панкова

*Научный руководитель: ст. преподаватель Л.М. Медведева
г. Ставрополь*

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭТИЧЕСКОЙ БЕСЕДЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФОРМЫ ПРОБЛЕМНО-ЦЕННОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка в процессе обучения на уроках и во внеурочной деятельности. Внеучебная деятельность школьников играет важную роль в воспитании.

Внеучебная деятельность школьников – понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [3, с. 25].

Согласно ФГОС начальной школы второго поколения организация занятий по направлениям внеучебной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Часы, отводимые на внеучебную деятельность, используются по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения. Неслучайно особое внимание должно быть уделено формированию коммуникативных умений школьников вне уроков. Процесс формирования коммуникативных умений во внеучебной деятельности включает в себя организацию деятельности учеников, способствующую многостороннему и личностному развитию учеников, реализации творческого потенциала, развитию межличностного взаимодействия, развитию коллективных отношений, развитию разнообразных форм общения, а также адаптации в социальном пространстве [2, с. 49].

Для реализации в школе доступны следующие виды внеучебной деятельности: игровая деятельность; познавательная деятельность; проблемно-ценностное общение; досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение); художественное творчество; социальное творчество (социально значимая волонтерская деятельность); трудовая (производственная) деятельность; спортивно-оздоровительная деятельность [2, с. 48].

Для успеха в организации различных видов внеучебной деятельности школьников принципиальное значение имеет результат и эффективность этой деятельнос-

ти. По-нашему мнению, принципиально новым подходом является реализация проблемно-ценностного общения в рамках внеучебной деятельности. Проблемно-ценностное общение затрагивает не только эмоциональный мир ребенка, но и его восприятие жизненных проблем, его ценности и смыслы жизни, сталкивает его с ценностями и смыслами других людей. Согласно новым требованиям учитель начальной школы должен уметь организовывать такие образовательные формы, как этическая беседа, дебаты, тематический диспут, проблемно-ценностная дискуссия [2, с. 68]. Результатом является формирование позитивных отношений школьника к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет равноправное взаимодействие школьника с другими школьниками на уровне класса, школы, то есть в защищенной, дружественной ему просоциальной среде. Именно в такой близкой социальной среде ребенок получает (или не получает) первое практическое подтверждение приобретенных социальных знаний, начинает их ценить (или отвергает). Данный результат в работе с детьми младшего школьного возраста может быть достигнут только с помощью этических бесед [4, с. 55].

Этическая беседа – это обращенное к слушателям развернутое личное высказывание выступающего, проникнутое неподдельными эмоциями и переживаниями и обязательно нацеленное на получение обратной связи от слушателей (в виде вопросов, ответов, непродолжительных реплик). Предметом общения здесь выступают морально-нравственные коллизии, представленные в реальных жизненных ситуациях и художественных текстах [1, с. 11].

Хорошо организованная беседа – это всегда гибкое сочетание программирования и импровизации.

О.С. Богданова отмечает, что этические беседы строятся примерно по следующему сценарию: сообщение конкретных факторов, объяснение этих факторов и их анализ с активным участием всех собеседников; обсуждение конкретных аналогичных ситуаций; обобщение наиболее существенных признаков конкретных моральных качеств и сопоставление их с ранее усвоенными знаниями, мотивация и формулировка морального правила; применение учащимися усвоенных понятий при оценке своего поведения, поведения других людей [1, с. 45].

Методика проведения этических бесед включает в себя: подготовительный этап, проведение беседы, организацию и оценку повседневной деятельности и отношений детей на основе усвоенных нравственных норм и правил. Целесообразно проводить во внеурочное время одну беседу в месяц. Подготовка к каждой беседе занимает 7-10 дней. Продолжительность беседы не должна превышать 25-30 минут в I классе, 40-45 минут — во II, III и IV классах.

При выборе конкретной темы для беседы учителю надо иметь в виду: события общественной жизни страны, содержание учебного материала, уровень знаний детей о нормах нравственности.

Для того чтобы определить, на какую тему в настоящий момент целесообразно провести беседу, учитель должен быть внимателен к нравственной сторо-

не жизни детского коллектива и отдельных школьников. На уроках, переменах, в играх, во внеклассной работе можно наблюдать, как дети относятся к общественным обязанностям, к своим и чужим успехам и неудачам, честны ли они, развиты ли у них чувства товарищества, коллективизма. Дети высказывают свои суждения о жизни коллектива, по поводу прочитанного, делятся наблюдениями за отношениями в семье, оценивают поступки друг друга. Все это дает возможность учителю составить представление о том, какие нравственные нормы дети усвоили и поступают ли в соответствии с ними, какие ошибки и неточности встречаются в их знаниях. Анализ фактов поможет определить характер взаимоотношений детей, типичные поступки и в связи с этим наметить тему беседы.

Проведение беседы требует большого мастерства от учителя. Главное требование – обеспечить активность детей в процессе самой беседы. Методика, которая предусматривает только передачу готовых знаний, не отвечает основному требованию, предъявленному нашим обществом школе. Учитель, который, проводя беседу, задает вопросы, приводит яркие примеры, делает краткие убедительные замечания, направляет и уточняет высказывания детей, не дает закрепиться неверным мыслям. При этом надо иметь в виду некоторые особенности детских суждений. Иногда младшие школьники по одному лишь факту делают обобщения. Например, «он плохой – сегодня не выучил уроки». Нужно научить ребенка обосновывать сделанное им обобщение, помочь его конкретизировать. Так, «плохой» можно расчленить на «ленивый», «непослушный», «невнимательный». Некоторые понятия в речи учителя могут быть незнакомы детям: «равнодушный», «постоянный», «преданный». Их надо вводить в детскую речь с полным раскрытием содержания.

Часто дети затрудняются указать существенные признаки нравственного качества, называя второстепенные. При анализе моральных качеств нельзя их изолировать друг от друга, надо подчеркивать их взаимосвязи, обусловленность. Так, детям нужно помочь увидеть, что чувство собственного достоинства легко превращается в высокомерие, если оно не связано с уважением к другим людям; в честолюбие и тщеславие – если не воспитывается чувство долга и скромности. Имеется и обратная связь: «вежливость» может превратиться в «угодничество», «скромность» – в «смирение», если не воспитывается чувство человеческого достоинства.

В каждой этической беседе с младшими школьниками обычно используется какой-то основной источник получения знаний о нравственных нормах, поступках и поведении. Обсуждение нравственной проблемы начинается с анализа фактов, заключенных в этом источнике. В ходе беседы к этим фактам «присоединяются» и другие, уже имеющиеся в знаниях, наблюдениях и опыте детей.

Обобщая итоги беседы, следует привести яркие высказывания с тем, чтобы беседа глубже проникла в сознание и чувства школьников. Четко выделить те категории, которые составляли цель беседы.

Таким образом, внеучебная деятельность развивает коммуникативные умения учащихся, их мыслительные способности, расширяет их кругозор, воспи-

тывает в них высокие нравственные качества. Подготовить и содержательно провести этическую беседу – дело очень сложное. Недаром опытные педагоги говорят, что провести беседу на моральную тему гораздо труднее, чем урок.

Список литературы

1. Богданова О.С. Этические беседы со школьниками. – М., 2007.
2. Григорьев Д.В. Программы внеурочной деятельности. Познавательная деятельность. Проблемно-ценностное общение. – М., 2010.
3. Смолина Е.А. Оригинальные формы внеучебной работы с учащимися. – Волгоград, 2005.
4. Степанов П.В., Григорьев Д.В. Методические рекомендации по организации внеучебной деятельности учащихся начальной и основной школы – Центр теории воспитания ИТИП РАО, 2008.

И.И. Петрищева

Научный руководитель: Н.И. Ширяева г. Ставрополь

РАЗВИТИЕ МОТИВОВ УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В период младшего школьного возраста появляются новые мотивы (потребности, интересы, желания), происходят перестановки в иерархической мотивационной системе ребенка. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. То, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается значимым, ценным, то же, что имеет отношение к игре, становится менее важным. В то же время у младших школьников по-прежнему заметно преобладание мотивов над мотивационными установками, так как в основном ими ставятся цели на ближайшее будущее, связанное с настоящими событиями. По-прежнему ведущими являются «непосредственно действующие мотивы», а принимаемые намерения «идут на поводу» у непосредственных побуждений, желаний. По данным Л. Кольберга, 70% семилетних детей ориентируются в своем поведении на возможное поощрение или наказание «здесь и сейчас» [1, с. 163].

Неуспевающие ученики ориентируются на процесс выполнения отдельных, частных действий и на протяжении всех лет обучения в начальной школе сохраняют склонность к облегченной учебной работе, механическому копированию действий учителя. Интерес к содержанию предмета обычно связан с новизной материала, сменой конкретных видов работы, наглядной стороной обучения и игровыми элементами урока [5, с. 83].

У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха – желание хорошо выполнить задание, сочетающееся с мотивом получения высокой отметки или одобрения взрослых. У слабо успевающих школьников начальных классов мотив достижения выражен значительно хуже, а в ряде случаев вообще отсутствует [5, с. 36].

Престижная мотивация, связанная с соперничеством со способными одноклассниками, присуща хорошо успевающим учащимся с завышенной само-

оценкой и лидерскими наклонностями. У неуспевающих учеников престижная мотивация не развивается.

Формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьниками чувства удовлетворения от своих достижений. А подкрепляется это чувство одобрением, похвалой учителя, который подчеркивает каждый, даже самый маленький успех, самое маленькое продвижение вперед. Младшие школьники, особенно первоклассники и второклассники, испытывают, например, чувство гордости, особый подъем сил, когда учитель, желая поощрить их и стимулировать у них желание работать лучше, говорит: «Вы работаете теперь не как маленькие дети, а как настоящие ученики!»; «Ты уже пишешь гораздо лучше: сравни, как ты написал сегодня и как писал неделю назад. Молодец! Еще немного усилий, и ты будешь писать так, как надо». Для формирования положительного отношения к учению очень важно закреплять эту радость от успеха [2, с. 53].

Эффективность обучения и воспитания младших школьников связана, в частности, с тем, что учитель с самого начала пребывания детей в школе становится для них непререкаемым авторитетом. Учитель должен, тем не менее, разъяснять, почему надо действовать так, а не иначе, почему один поступок хорош, а другой – плох. Во-первых, потому, что цель воспитания – сознательная дисциплина, а не слепое послушание, а во-вторых, потому, что к концу 2 класса школьник уже сам будет ставить вопрос: «Почему надо делать так, а не иначе, почему это хорошо, а это плохо?» [3, с. 234].

Авторитет учителя – важная предпосылка для обучения и воспитания в младших классах. Умело пользуясь им, опытный учитель успешно формирует у школьников организованность, трудолюбие, положительное отношение к учебным занятиям.

При оценке состояния учебной деятельности, умения учиться и мотивации учения у отдельных школьников учителю важно соотнести их с некоторыми возрастными эталонами [3, с. 167].

Мотивация учения в младшем школьном возрасте развивается в нескольких направлениях. Широкие познавательные мотивы (интерес к знаниям) могут уже к середине этого возраста преобразоваться в учебно-познавательные мотивы (интерес к способам приобретения знаний); мотивы самообразования представлены пока самой простой формой – интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением дополнительных книг. Широкие социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения, с которым ребенок приходит в первый класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, что делает социальные мотивы более действенными. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить главным образом одобрение учителя. Мотивы сотрудничества и коллективной работы широко присутствуют у младших школьников, но пока в самом общем проявлении. Интенсивно развивается в этом возрасте целеполагание в учении. Так, младший школьник научается понимать и принимать цели, исходящие от учителя, удерживает эти цели в

течение длительного времени, выполняет действия по инструкции. При правильной организации учебной деятельности у младшего школьника можно закладывать умение самостоятельной постановки цели. Начинает складываться умение соотношения цели со своими возможностями [4, с. 132].

Интересы младших школьников, как правило, действительно обусловлены занимательностью. Привлекают уроки с игровыми моментами, уроки с обладанием эмоционального материала.

М. Г. Морозова считает, что интерес к учебному предмету зависит от возможности ученика выделить в своем сознании специфическое содержание предмета. Первоклассники такой специфики не видят. И только в 4 классе ребенок начинает понимать и переживать специфические особенности учебного предмета [4, с. 187].

В 1 и 2 классах у детей сохраняется положительное отношение к учению. Однако постепенно, к 3 классу, отношение детей, может изменяться. Многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, уменьшается их старательность, авторитет учителя падает, позиция школьника теряет для ребёнка свою привлекательность, падает интерес к учебной деятельности [5, с. 38].

Таким образом, динамику мотивов учения младшего школьника можно схематично проиллюстрировать следующими последовательными его ответами на вопрос о том, зачем надо учиться: «Потому что на уроках интересно руку поднимать»; «Чтобы не огорчать маму»; «Чтобы пятерки получать»; «Чтобы узнать много интересного»; «Чтобы, когда вырасту, приносить пользу людям».

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
2. Лозоцева В.Н. Формирование учебной мотивации школьников // Школа и производство. – 2004. – №4.
3. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения. – М., 1990.
4. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе // Психология и педагогика. – 1979. – №2.
5. Щукина Г. И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979.

И.А. Попова

Научный руководитель: к.пед.н. И.Ю. Кульчицкая г. Ставрополь

ПРОГРАММА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ИКТ

Познавательный интерес – основа учебной деятельности и фактор успешности ее осуществления. Процесс формирования и развития познавательного интереса школьника начальной ступени обучения является сложным и многозначным. Существуют различные подходы по развитию познавательного интереса у младших школьников: проблемное обучение, элементы занимательности, игро-

вая деятельность, самостоятельная деятельность учащихся и др. Поиск путей и средств повышения эффективности формирования и дальнейшего развития познавательного интереса у младших школьников показывает, что наряду с традиционными способами высокий результат дает применение средств ИКТ.

В результате изучения всех без исключения предметов на ступени начального общего образования начинается формирование навыков, необходимых для жизни и работы в современном высокотехнологичном обществе. Обучающиеся приобретают опыт работы с гипермедийными информационными объектами, в которых объединяются текст, наглядно-графические изображения, цифровые данные, неподвижные и движущиеся изображения, звук, ссылки и базы данных и которые могут передаваться как устно, так и с помощью телекоммуникационных технологий или размещаться в Интернете [2, с. 44].

Использование ИКТ на уроках в начальной школе помогает учащимся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладеть практическими способами работы с информацией, развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств. Также обучающиеся знакомятся с различными средствами ИКТ; осознают возможности различных средств ИКТ для использования в обучении, развития собственной познавательной деятельности и общей культуры; научатся оценивать потребность в дополнительной информации для решения учебных задач и самостоятельной познавательной деятельности; определять возможные источники её получения; критически относиться к информации и к выбору источника информации [2, с. 44].

Рациональное использование учителем средств информационно-коммуникационных технологий обеспечивает максимальный положительный результат в развитии познавательного интереса школьников за минимальный промежуток времени. Процесс формирования может и должен опираться на внешнюю составляющую познавательного интереса, с которой связана проблема занимательности. Организация разнообразных форм деятельности обучаемых, использование возможностей мультимедийных и телекоммуникационных технологий позволит повысить интерес школьников. Использование ИКТ дает возможность свободного доступа к необходимой информации, совместной работы в сотрудничестве при решении различных проблем, активизации деятельности учащихся.

Формирование познавательного интереса с использованием ИКТ осуществляется постепенно. На первом начальном этапе учащиеся особое внимание обращают на новизну, яркость и занимательность стимула. Перевод учащихся на высшую ступень развития познавательной потребности, формирования устойчивых познавательных интересов, осуществляется созданием проблемных ситуаций, вовлечением учащихся в проектную, творческую и исследовательскую деятельность с использованием информационных и телекоммуникационных технологий.

Целенаправленное формирование познавательных интересов учащихся с помощью ИКТ можно осуществить только в условиях специально организованной образовательной среды. Сам факт использования компьютерных технологий при обучении не является гарантией того, что у учащихся произойдет фор-

мирование и развитие познавательного интереса. Важно не только использовать тренажеры, электронные учебники и средства автоматизированного контроля знаний учащихся, а так организовать процесс обучения с использованием компьютерных технологий, чтобы осуществился переход от внешней, занимательной стороны работы с компьютерными технологиями к внутренней мотивации использования средств информационных технологий. Учителю необходимо организовывать учебный процесс так, чтобы информационно-коммуникационные технологии предоставили учащимся возможность реализовать свои стремления и способности в самых разных видах деятельности [1, с. 98].

Работая над проблемой развития познавательного интереса детей младшего школьного возраста, нами была проведена первичная диагностика уровня сформированности познавательных интересов учащихся 3 класса МОУ СОШ №6 г. Ставрополя. Для диагностики мы использовали три методики. По первой методике («Изучение познавательного интереса» В.С. Юркевич) получены следующие результаты: высокий уровень – 29%, средний – 42%, низкий – 29%. По второй методике («Шкала выраженности учебно-познавательного интереса» А.А. Асмолов): высокий уровень – 42%, средний уровень – 25%, низкий – 25%, отсутствует – 2%. По третьей методике («Таинственное письмо» Э.А. Баранова): высокий уровень – 42%, средний уровень – 48%. При анализе полученных результатов, видно, что у учащихся преобладает средний и низкий уровни развития познавательного интереса.

На основе полученных данных мы пришли к выводу о необходимости повышения уровня развития познавательного интереса у детей данной группы. В связи с этим была составлена программа «Учение с увлечением» по развитию познавательного интереса средствами ИКТ.

Цель программы состояла в том, чтобы создать наиболее благоприятные психолого-педагогические условия для развития познавательного интереса учащихся начальной школы средствами ИКТ.

В основе нашей программы лежат следующие предположение о том, что развитие познавательного интереса у младших школьников будет протекать более успешно, если: использовать средства информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе; учитывать возрастные и индивидуальные особенности младших школьников; реализовывать личностно-ориентированный подход.

Данная программа включает в себя три направления: работа с детьми, работа с учителем, работа с родителями.

Работа с детьми проводилась в двух формах: урочная и внеурочная. Занятия готовились и проводились совместно с учителем данного класса Колядиной Людмилой Алексеевной. Всего было проведено 20 уроков и 2 внеклассных мероприятий. Целью этих занятий было повысить познавательный интерес учащихся к процессу обучения, к познанию окружающего мира, используя средства ИКТ.

На уроках мы использовали такие средства ИКТ, как компьютер, проектор, экран, видео- и аудиосредства, электронные энциклопедии, словари, Интернет,

компьютерные тесты, презентации, DVD-проигрыватель и др. Например, на уроке литературного чтения, на котором изучалась басня И.А. Крылова «Слон и Моська» мы использовали аудиозапись басни для первичного знакомства учащихся с басней. Дети очень внимательно слушали запись. И затем многие в процессе самостоятельного чтения басни пытались повторить интонацию и выразительность чтения, услышанные в процессе прослушивания. Применение на одном из уроков математики мультимедиа презентации на этапе устного счета, позволило осуществить проверку ответов и повысить активность учащихся, которая сохранилась на протяжении всего урока. Использование на уроках окружающего мира электронных энциклопедий, Интернета позволило увеличить объем информации познавательного характера, представленной учащимся, что стимулировало их на самостоятельный поиск дополнительной информации. Также использование видеосредств на уроках окружающего мира, позволяло ставить перед учащимися проблемные ситуации, активизирующие мышление и интерес к теме урока, и способствовало лучшему пониманию и запоминанию материала. Кроме уроков нами было подготовлено и проведено два внеклассных мероприятия, на которых использовались мультимедиа презентации.

Применение ИКТ позволило нам использовать методы проблемного обучения, гибко и вариативно управлять самостоятельной деятельностью учащихся, стимулировать активность и инициативность учащихся, их творческий подход.

Во время первых уроков учащиеся больше внимания обращали на сами средства ИКТ, т.е. проявляли интерес к материальной стороне урока, интерес к самому же уроку оставался прежним. Но при проведении серии уроков с использованием средств ИКТ, учащиеся стали более активно включаться в работу, проявляли большой интерес к содержанию занятий, увлекались поиском решения учебной проблемы или задачи.

Работа с учителем велась параллельно работе с детьми и включила в себя: подбор и предоставление материала по развитию познавательного интереса средствами ИКТ; предоставление алгоритма проведения урока с использованием ИКТ; составление памятки на тему «Сохранение здоровья школьников при использовании ИКТ»; разработку рекомендаций по оформлению презентаций.

Работа с родителями заключалась в выступлениях на родительских собраниях, индивидуальных беседах с родителями. Выступления были на следующие темы: «Развитие познавательного интереса в домашних условиях», «Использование Интернета».

Целью данной работы было познакомить родителей с понятием «познавательный интерес», о его роли в процессе обучения детей, о путях поддержания и развития познавательного интереса в домашних условиях, используя электронные энциклопедии, словари, Интернет, развивающие и обучающие программы.

Проведя повторную диагностику уровня развития познавательного интереса учащихся, мы получили следующие результаты: по 1 методике («Изучение познавательного интереса» В.С. Юркевич): высокий уровень – 37%, средний уровень – 46%, низкий уровень 17%; по 2 методике («Шкала выраженности учебно-позна-

вательного интереса» А.А. Асмолов): высокий уровень – 50% , средний уровень – 33%, низкий уровень 17%; по 3 методике («Таинственное письмо» Э.А. Баранова): высокий уровень – 63%, средний уровень – 37%. Сравнив с первичными данными, мы видим, что уровень развития познавательного интереса учащихся повысился. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что использование средств ИКТ в учебно-воспитательном процессе способствует развитию познавательного интереса учащихся начальной школы. И наше предположение, что использование средств ИКТ в процессе развития познавательного интереса учащихся начальной школы является эффективным, подтвердилось.

Таким образом, использование ИКТ в образовательном процессе позволяет заинтересовать школьников изучаемыми дисциплинами, расположить личность подрастающего человека к самостоятельному приобретению знаний, к постоянному их углублению. В результате использования средств и инструментов ИКТ и ИКТ-ресурсов для решения разнообразных учебно-познавательных и учебно-практических задач, охватывающих содержание всех изучаемых предметов, у обучающихся будут формироваться и развиваться необходимые универсальные учебные действия и специальные учебные умения, что заложит основу успешной учебной деятельности в средней и старшей школе.

Список литературы

1. Гурьев С.В. Использование компьютера как инструмента образовательного процесса. – М., 2002.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. – М., 2010.

И.И. Ревингина

Научный руководитель: ст. преподаватель Ф.А. Халилова г. Ставрополь

К ВОПРОСУ О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Во все века люди высоко ценили духовно-нравственную воспитанность. Само по себе образование не гарантирует высокого уровня духовно-нравственной воспитанности, ибо воспитанность – это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку [1, с. 68].

К. Д. Ушинский писал: «Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания». Одно из направлений современной педагогики обращено к духовно-нравственным традициям отечественного образования и воспитания. Как показывает педагогическая практика оно наиболее перспективно, поскольку связано с восстановлением традиций, уклада жизни русского народа.

А. В. Бабаян дает общее понятие духовно-нравственному воспитанию как активному, целенаправленному процессу, формирования морального сознания, нравственных чувств и привычек, нравственного поведения с первых лет жизни [3, с. 67].

По определению А.Я. Данилюка, духовно-нравственное развитие личности, осуществляемое в процессе социализации, последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом [4, с. 12].

В ФГОС второго поколения начальной школы духовно-нравственное воспитание личности гражданина России рассматривается как педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию. Носителями этих ценностей являются многонациональный народ Российской Федерации, государство, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения (христианские, прежде всего, в форме русского православия, исламские, иудейские, буддистские), мировое сообщество [1, с. 69].

Педагогический смысл работы по духовно-нравственному становлению личности младшего школьника состоит в том, чтобы помогать ему продвигаться от элементарных навыков поведения к более высокому уровню, где требуется самостоятельность принятия решения и нравственный выбор. Моральные мотивы руководят нравственными поступками человека, побуждают его размышлять над соответствующим проявлением образа действий. Чтобы добиться от учащихся глубоко осознанного, обоснованного поведения, учитель начальных классов ведет целенаправленную работу над формированием мотивов, их дальнейшим развитием. В данном процессе учитель исходит из общественных требований времени. А поэтому моральные требования не только основа нравственного поведения, но и довольно показательный результат воспитания [3, с. 68]. Согласно новым требованиям ФГОС начальной школы второго поколения, содержанием духовно-нравственного развития воспитания являются ценности, хранимые в религиозных, этнических, культурных, семейных, социальных традициях и передаваемые от поколения к поколению [4, с. 34].

В Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников приведена система базовых национальных ценностей. Критерием их систематизации, разделения по определенным группам были выбраны источники нравственности и человечности, под ними понимаются те области общественных отношений, деятельности, сознания, опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать свое сознание, жизнь, систему общественных отношений. Традиционными источниками нравственности являются [4, с. 76]: патриотизм (любовь к России, к своему народу, к своей малой родине; служение Отечеству); социальная солидарность (свобода личная и национальная; доверие к людям, институтам государства и гражданского общества; справедливость, милосердие, честь, достоинство); гражданственность (правовое государство, гражданское общество, долг перед Отечеством, старшим поколением и семьей, закон и правопорядок, межнациональ-

кий мир, свобода совести и вероисповедания); семья (любовь и верность, здоровье, достаток, почитание родителей, забота о старших и младших, забота о продолжении рода); труд и творчество (творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость, трудолюбие, бережливость); наука (познание, истина, научная картина мира, экологическое сознание); традиционные российские религии. Учитывая светский характер обучения в государственных и муниципальных школах, ценности традиционных российских религий присваиваются школьниками в виде системных культурологических представлений о религиозных идеалах; искусство и литература (красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие); человечество (мир во всем мире, многообразие и равноправие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество).

Перечень базовых национальных ценностей, приведенный в Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников, является обязательным. Образовательное учреждение при разработке собственной программы воспитания и социализации школьников может вводить дополнительные ценности, не противоречащие установленным в Концепции и способствующие более полному раскрытию национального воспитательного идеала в учебно-воспитательном процессе. Также с учетом возрастных и индивидуальных характеристик обучающихся, их потребностей и запросов родителей, региональных условий и других особенностей протекания образовательного процесса образовательное учреждение может делать упор в воспитании на особые группы базовых национальных ценностей. При этом важно, чтобы школьники получали представление обо всей системе национальных ценностей, могли видеть, понимать и принимать духовно-нравственную культуру российского общества во всем ее социокультурном многообразии и национальном единстве.

Организация социально открытого пространства духовно-нравственного воспитания личности гражданина России, нравственного уклада жизни обучающихся осуществляется на основе [2, с. 79]: нравственного примера педагога; социально-педагогического партнёрства; индивидуально-личностного развития; интегративности программ духовно-нравственного воспитания; социальной востребованности воспитания.

Говоря о нравственном примере педагога, следует вспомнить А. Дистервега, который считал, что «повсюду ценность школы равняется ценности её учителя». Нравственность учителя, моральные нормы, которыми он руководствуется в своей профессиональной деятельности и жизни, его отношение к своему педагогическому труду, к ученикам, коллегам – всё это имеет первостепенное значение для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. В современных условиях без социально-педагогического партнерства субъекты образовательного процесса не способны обеспечить полноценное духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся. Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся должны быть интегрированы в основные виды деятельности обучающихся: урочную, внеурочную, внешколь-

ную и общественно полезную. Иными словами, необходима интегративность программ духовно-нравственного воспитания.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание достигает содержательной полноты и становится актуальным для самого обучающегося тогда, когда соединяется с жизнью, реальными социальными проблемами, которые необходимо решать на основе морального выбора. Духовно-нравственное развитие и воспитание будущего гражданина России является ключевым фактором развития страны, обеспечения духовного единства народа и объединяющих его моральных ценностей, политической и экономической стабильности.

Список литературы

1. Аверина Н.Г. О духовно-нравственном воспитании младших школьников / Н.Г. Аверина // Нач. школа. – 2005 – №11.
2. Артюхова И.С. Ценности и воспитание// Педагогика.– 1999. – №4.
3. Бабаян А.В. О нравственности и нравственном воспитании // Педагогика – 2005. – №2.
4. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России – М., 2009.

В.В. Шестакова

Научный руководитель: к.пед.н. В.А. Маяцкая г. Ставрополь

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ

Положительное отношение к учению важно рассматривать как часть общей проблемы воспитания и развития, так как оно обуславливается как внешними объективными, так и внутренними условиями. К внешним объективным условиям мы относим потребность общества в самостоятельных и сознательных гражданах. К внутренним – ориентацию школы на положительное отношение к учебной деятельности.

Формировать положительное отношение к учению необходимо с начального этапа развития познавательного интереса, являющегося ценнейшим компонентом учебной деятельности школьников.

Проблема интереса в обучении не нова. Значение его утверждали многие дидакты прошлого. Как отмечает О.Н. Кулешова: «В самых разнообразных трактовках проблемы в классической педагогике главную функцию его все видели в том, чтобы приблизить ученика к учению, приохотить, «зацепить» так, чтобы учение для ученика стало желанным, стало потребностью, без удовлетворения которой немыслимо его благополучное формирование» [2, с. 125].

Познавательный интерес нужно признавать одним из самых значимых факторов учебного процесса, влияние которого неоспоримо как на создание светлой и радостной атмосферы обучения, так и на интенсивность протекания познавательной деятельности учащихся.

Младший школьный возраст отличается тем, что положительное отношение к учёбе слабо дифференцировано, непрочно. При наличии познавательных интересов учение становится близкой, жизненно значимой деятельностью, в которой сам школьник кровно заинтересован. Очень важен тот факт, что формирование положительного отношения к учению у младших школьников накладывает определённый отпечаток на весь процесс обучения. Ведь успешная учёба, осознание своих потребностей, умений качественно выполнять разные задания приводит к становлению чувства компетентности – нового аспекта самосознания. Если чувство компетентности в учебной деятельности не формируется, то у ребёнка снижается самооценка и возникает чувство неполноценности: могут возникнуть компенсаторные самооценка и мотивация.

В школе объектом познавательного интереса учащихся является содержание учебных предметов, овладение которыми составляет основное назначение учения.

В сферу познавательного интереса включается не только приобретаемые школьниками знания, но и процесс учения в целом, позволяющий приобретать необходимые способы познания и содействующий постоянному поступательному движению школьника.

Познавательный интерес сможет приобрести характер склонности, если человек усиленно и постоянно занимается определенным видом деятельности, предпочитает этот вид деятельности другим, если, наконец, он связывает с ней жизненные планы.

Познавательный интерес не всегда и не обязательно развивается в склонности. Ценность его для развития личности состоит в том, что познавательная деятельность в данной предметной области под влиянием интереса к ней активизирует психические процессы личности, приносит ей глубокое интеллектуальное удовлетворение, содействующее эмоциональному подъёму, что познавательный интерес выступает как важный мотив активности личности, ее познавательной деятельности [3, с. 203].

Элементы познавательной направленности имеют место в любом интересе, потому что, интересуясь предметом или явлением, человек, естественно, хочет ближе его узнать, ознакомиться с ним.

Познавательный интерес представляет собой сплав, важнейший для развития личности, психических процессов. В интеллектуальной деятельности, протекающей под влиянием познавательных интересов, проявляется: активный поиск, догадка; исследовательский поиск, готовность к решению задачи; эмоциональные проявления, вложенные в познавательный интерес: эмоции и удовлетворения, чувство ожидания нового, чувство интеллектуальной радости, чувство успеха.

Интеллектуальное, волевая и эмоциональная стороны познавательного интереса составляют не его части, а единое, взаимосвязанное целое.

Важной особенностью познавательного интереса является также и то, что центром его бывает такая познавательная задача, которая требует от человека активной, поисковой или творческой работы, а не элементарной ориентировки на новизну и неожиданность.

Для достижения эффективности формирования положительного отношения у младших школьников к учению необходимо учитывать практический опыт в решении данной проблемы. Постановка проблем, совместный поиск, игра – вот те средства, которые формируют положительное отношение у ребенка к учению, которые помогают открыть детское сердце, сделать пребывание на уроке радостным.

Педагоги и психологи на протяжении многих десятилетий в качестве одного из действенных методов формирования положительного отношения к учению выделяли игру. А.С. Макаренко писал: «Вся история развития человека как деятеля может быть представлена в развитии игры и в постепенном переходе её в работу». К.Д. Ушинский советовал включать элементы занимательности игры в серьёзный учебный труд учащихся. Это позволяет сделать продуктивной работу школьников. По мнению Л.С. Выготского, игра – «пространство внутренней социализации ребёнка, средство усвоения социальных установок» [1, с. 178].

В самой природе детских игр заложены возможности развития гибкости и оригинальности мышления, способности конкретизировать и развивать как свои собственные замыслы, так и предложения других детей. Ещё одно исключительно важное достоинство игровой деятельности – это внутренний характер ее мотивации. Дети играют, потому что им нравится сам игровой процесс. И взрослым остается лишь использовать эту естественную потребность для постепенного вовлечения детей в более сложные и творческие формы игровой активности.

В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Игровая форма занятий создаётся на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности [4, с. 56].

Сущность игрового метода обучения в том, что в нём важен не результат, а сам процесс, процесс переживаний, связанный с игровыми действиями. Эта специфическая особенность данного метода несёт большие воспитательные возможности, так как, управляя содержанием игры, педагог может программировать определённые положительные чувства у учащихся, развивать познавательный интерес. Наличие познавательных интересов к различным учебным предметам способствует повышению активизации учащихся при выполнении практических и умственных действий, то есть формированию положительного отношения к учёбе. Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависят от понимания учителя функций педагогических игр.

Функция игры – ее разнообразная полезность. У каждого вида игры свои преимущества. Выделим наиболее важные функции игры как педагогического феномена культуры: коммуникативная, диагностическая, игротерапевтическая, коррекционная-развлекательная.

Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит феномен игры, что, являясь развлеке-

нием, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996.
2. Кулешова О.Н. Формирование мотивов учения младших школьников. – Ярославль, 2000.
3. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.
4. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить школьника приобретать знания. – Ярославль, 2002.

Е.Н. Юдчиц

Научный руководитель: Н.И. Ширяева г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него – значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни. На сегодняшний день есть много разнообразных образовательных программ, которые направлены на развитие психики и личности в этом возрастном периоде. Однако, несмотря на многочисленные исследования, посвященные проблемам развития младших школьников, общая картина генезиса центрального психологического новообразования как основы построения образовательного процесса остается невыясненной [3, с. 57]. Понятие о возрастных психологических новообразованиях впервые было введено в психологию Л.С. Выготским в качестве критерия и основания выделения психологического возраста. По его мнению, каждый аналитический и критический период характеризуется центральным психологическим возрастным новообразованием. Однако в современной психологии нет единой точки зрения на этот счет. Так, например, наряду с теоретическим мышлением (В.В. Давыдов, 1984, 1986) в качестве центрального новообразования младшего школьного возраста, называется рефлексия (В.В. Давыдов, А.З. Зак, 1987; В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, 1992; А.В. Захарова, М.Э. Боцманова, 1982;), либо в целом умение учиться (Г.А. Цукерман, 1993, 1998, 1999), или один из компонентов учебной деятельности, например, контроль (Т.А. Матис, 1982). По мнению других исследователей младшего школьного возраста, центральными психологическими новообразованиями этого периода являются произвольность и осознанность познавательных процессов и поведения (Л.А. Венгер, 1986, Н.Г.

Салмина, О.Г. Филимонова, 1999). Все перечисленные новообразования, по мнению авторов, возникают к концу данного возраста, т.е. являются результатом, итогом развития ребенка в младшем школьном возрасте [5, с. 63].

Мышление детей младшего школьного возраста значительно отличается от мышления дошкольников: так, если для мышления дошкольника характерно такое качество, как произвольность, малая управляемость и в постановке мыслительной задачи, и в ее решении, они чаще и легче задумывается и над тем, что им интересней, что их увлекает, то младшие школьники в результате обучения в школе, когда необходимо регулярно выполнять задания в обязательном порядке, научиться управлять своим мышлением, думать тогда, когда надо [2, с. 131].

Мышление первоклассников опирается на наглядные образы и представления. Отвлечённые словесные объяснения для них, как правило, недоступны: им необходим для понимания реальный предмет (или его изображение). Своеобразие мышления ребёнка этого возраста тесно связано с особенностями его личного опыта. Именно поэтому он чаще всего выделяет в предметах те явления, которые говорят об их применении, действии, пользе [1, с. 83].

Основой развития мышления ребёнка становятся знания, которые он приобретает в школе. Именно знания делают умственные операции менее связанными с непосредственной наглядной опорой или с прямой практической деятельностью. Ребёнок овладевает умением выполнять операции в “умственном плане”. Круг понятий, которыми владеет школьник, всё больше расширяется, включает в себя новые области. Обогащается содержание понятий: ребёнок узнаёт множество свойств и признаков предмета, а не отдельные свойства и признаки, научается выделять существенные признаки и отделять их от второстепенных. Отсюда – умение видеть связи и отношения между понятиями, овладение их классификацией. Растут умственные способности ребёнка [7, с. 92].

Успешность учёбы младших школьников во многом зависит от того, насколько успешно он может действовать в уме, планировать свои действия, строить их программу.

Ребёнок обладает огромной способностью усваивать особенности поведения и действий окружающих. Неспособных детей в этом смысле нет. Организация деятельности взрослых – образец будущего поведения ребёнка. В этом смысле формируются не только способности, но и неспособности. Неправильно организованная помощь в учёбе, неблагоприятная обстановка при выполнении домашних заданий могут привести к тому, что у ребёнка закрепятся неверные приёмы запоминания, мышления, а отсюда появится и неумение запоминать, рассуждать, неспособность сосредоточиться на предмете. И мы будем считать его неспособным, не подозревая того, что сами в своё время помогли развитию этой неспособности, этого неумения [7, с. 63].

В простейшей форме наглядно-образное мышление проявляется в возрасте до 7 лет. Здесь практические действия как бы отходят на второй план и, познавая объект, ребенку вовсе не обязательно трогать его руками, но ему необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять этот объект. Именно

наглядность является характерной особенностью мышления ребенка в этом возрасте. Она выражается в том, что обобщение, к которым приходит ребенок, тесно связаны с единичными случаями, являющимися их источниками и опорой. В содержание его понятий первоначально входят только наглядно воспринимаемые признаки вещей. Все доказательства носят наглядный, конкретный характер. В данном случае наглядность как бы опережает мышление, и когда ребенка спрашивают, почему кораблик плавает, то он может ответить, потому что красный или потому что это Вовин кораблик. Иначе говоря, ребенок мыслит лишь наглядными образами и еще не владеет понятиями (в строгом смысле) [6, с. 48].

Сообщая детям новые знания, расширяя кругозор школьников, совершенствуя речь, учитель тем самым развивает у них и мышление. Но этого еще мало. Уже в младших классах надо учить детей не только понимать и усваивать учебный материал, но и приучать их самих находить ответы на интересующие вопросы. Сначала дети делают это под непосредственным руководством учителя, а затем и самостоятельно. Очень важно, чтобы учитель с первых дней обучения ребенка приучал его мыслить – не спешил с разъяснениями, а предлагал бы ученику самому подумать. Но нельзя оставлять ни одного невыясненного вопроса, в котором ученик сам не смог разобраться. Чрезвычайно важно, чтобы соблюдалась постепенность в нарастании трудностей. Большое значение для развития мышления имеют творческие работы, которые следует практиковать с первых лет обучения: сочинения на заданную и свободную тему, составление задач, решение их наиболее рациональными приемами и т. п. [8, с. 44].

В наше время при огромной информации, которую получают дети помимо школы (радио, телевидение, кино, беседы в семье, книги), учителю нельзя ограничиваться в работе даже с младшими школьниками только тем, что написано в учебниках. Иногда следует проводить с детьми популярные собеседования и о том новом, что приносят в нашу жизнь бурно развивающиеся наука и техника, чтобы дети имели об этом правильные представления, доступные их пониманию. Надо помнить, что расширение знаний открывает путь к умственному развитию человека [8, с. 82].

В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются далее те основные человеческие характеристики познавательных процессов (внимание, восприятие, память, воображение, мышление и речь), необходимость которых связана с поступлением в школу. Из «натуральных» (по Л.С. Выготскому) эти процессы к концу младшего школьного возраста должны стать «культурными», то есть превратиться в высшие психические функции, произвольные и опосредствованные.

Изменение самосознания приводит к переоценке ценностей. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Все, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь, отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, – менее важным. Маленький школьник с увлечением играет, и играть будет еще долго, но игра перестает быть основным содержанием его жизни [4, с. 72].

Перестройка эмоционально-мотивационной сферы не ограничивается появлением новых мотивов и сдвигами, перестановками в иерархической мотивационной системе ребенка. В кризисный период происходят глубокие изменения в плане переживаний, подготовленные всем ходом личностного развития в дошкольном возрасте. В конце дошкольного детства наметилось осознание ребенком своих переживаний. Сейчас осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы [5, с. 69].

В период кризиса 7-ми лет проявляется то, что Л.С. Выготский называет обобщением переживаний. Цепь неудач или успехов (в учебе, в широком общении), каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса – чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Конечно, в дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний. Благодаря обобщению переживаний, в 7 лет появляется логика чувств. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний [9, с. 35].

Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребенка. Это не слепок с внешней его жизни. Хотя внешние события, ситуации, отношения составляют содержание переживаний, они своеобразно преломляются в сознании, и эмоциональные представления о них складываются в зависимости от логики чувств ребенка, его уровня притязаний, ожиданий и т.д.

Список литературы

1. Блонский П.П. Память и мышление. – М., 2001.
2. Возрастная и педагогическая психология. Под ред. Гамезо, М.В. Матюхиной. – М., 2001
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. – М., 1956.
4. Гоноболин Ф. Н. Психология. – М., 2007.
5. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. – М., 2005.
6. Мухина В. С. Возрастная психология – М., 2003
7. Понамарев Я.А. Эмпатия, мышление и умственное развитие. – М., 2005.
8. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М., 1958.
9. Якиманская И.С. Знания и мышление школьника. – М., 2005.

РАЗДЕЛ 4.

ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

А.Г. Бережная

Научный руководитель: М.Н. Алексеева г. Ставрополь

РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВЫХ СООБЩЕНИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Изучение особенностей понимания словесной речи детьми старшего дошкольного возраста имеет как теоретическое, так и практическое значение.

Основными параметрами понимания являются глубина, отчетливость, полнота и обоснованность.

Любое объяснение, изложенное устно или письменно, опирается на целую пирамиду понятий, вытекающих друг из друга. Поэтому выпадение из хода рассуждения хотя бы одного понятия ведет к непониманию всей цепи объяснения. Особенно сильно сказывается на процессе понимания текста выпадение важных понятий, которые служат опорой не для одного, а для нескольких последующих понятий. Чем протяженней цепочки пирамиды понятий какого-либо явления, тем глубже смысл этого явления.

Текстовое сообщение является сложной речевой единицей высшего порядка, которая отражает диалектическое единство двух планов: внутреннего (семантического) и внешнего (языкового), каждый из которых строится на основе собственных единиц и правил их объединения.

Произведение есть вещественный элемент, занимающий определенную часть книжного пространства, а текст – поле методологических операций. Текст является не столько выражением чего-то вне него лежащего и до него уже существовавшего (языка, идеи, внетекстовой реальности, авторской интенции), сколько самостоятельным универсумом, все это порождающим и включающим в себя [1, с. 158].

Тексты издавна привлекали внимание как особый объект изучения. Изначально это касалось сакральных текстов, играющих центральную роль во всех крупнейших религиях. Позже объектом изучения стали тексты других типов, в частности юридические и литературные. С конца XIX в. тексты стали предметом пристального внимания этнологов – средняя лингво-этнографическую школа американистики, основанная Ф. Боасом. Однако текст как структура становится объектом специального интереса, по-видимому, лишь в XIX – XX вв.

Текст можно рассматривать с точки зрения заключенной в нем информации (текст – это, прежде всего информационное единство); с точки зрения пси-

хологии его создания, как творческий акт автора, вызванный определенной целью (текст – это продукт речемыслительной деятельности субъекта); текст можно рассматривать с позиций прагматических (текст – это материал для восприятия, интерпретации); наконец, текст можно характеризовать со стороны его структуры, речевой организации, его стилистики (сейчас появляется все больше работ такого плана, например, стилистика текста, синтаксис текста, грамматика текста; шире – лингвистика текста).

При работе с любым текстом (печатным, звуковым, видео) можно выделить три основных этапа работы: дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы.

Очевидно, что послетекстовый этап будет присутствовать лишь в том случае, когда текст используется не как средство формирования умений читать, а для развития продуктивных умений в устной или письменной речи.

Для глубокого понимания текста необходимо, чтобы этот текст стал объектом вашей мыслительной деятельности, активно вошел в сознание. Это возможно только в том случае, когда читатель оперирует содержанием этого текста так, что вложенный автором смысл адекватно понимается читателем, а все стороны содержания раскрываются ему в полной мере. Для углубленного понимания текста в целом и во всех деталях человек прибегает к определенным мыслительным приемам манипулирования текстом [3, с. 7-12].

В самом общем плане под пониманием имеется в виду раскрытие существенного в предметах и явлениях окружающей действительности благодаря аналитико-синтетической деятельности, в которой анализ и синтез сочетаются друг с другом и обеспечивают успех процесса. Нередко оно достигается при ограниченном участии мыслительных операций, почти сливаясь с процессом восприятия. Таковым, в частности, представляется понимание, имеющее место в повседневном общении или при восприятии связного художественного повествования без глубокого подтекста.

Понимание художественного текста включает: понимание фактического, непосредственного содержания отдельных слов, фраз, отрывков и в целом всего произведения; понимание мыслей, прямо не выраженных в предложениях, абзацах (понимание подтекста); понимание явно же высказанных мотивов поведения или отдельных поступков героев произведения; понимание основной сюжетной линии, а также изобразительных средств художественного языка (например, понять аллегорию – значит увидеть в конкретном содержании общий смысл).

В старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие интеллектуальной, нравственно-волевой и эмоциональной сфер личности. Развитие личности и деятельности характеризуется появлением новых качеств и потребностей: расширяются знания о предметах и явлениях, которые ребенок не наблюдал непосредственно. Детей интересуют связи, существующие между предметами и явлениями.

В общей системе культуры текст выполняет две основные функции: адекватную передачу значений и порождение новых смыслов. Первая функция выполняется при наиболее полном совпадении кодов говорящего и слушающего и, следовательно, при максимальной однозначности текста. Вторая функция

текста – порождение новых смыслов. В этом аспекте текст перестает быть пассивным звеном передачи некоторой константной информации между входом (отправитель) и выходом (получатель).

Практика обучения и воспитания детей в семье, в дошкольных учреждениях и в школе настоятельно требует постановки и решения проблемы понимания текстовых сообщений детьми различных возрастов. Однако в психологической литературе она не нашла еще должной разработки. Особенно слабо освещен вопрос понимания текстовых сообщений детьми старшего дошкольного возраста. Нет ни одного специального исследования, в котором рассматривалось бы своеобразие понимания текста слов и 6 – 7-летним ребенком [4, с. 16-19].

При этом зарубежные психологи (Э. Мейман, В. Штерн, Ж. Пиаже и др.) в своих работах неправильно утверждают, что дети старшего дошкольного возраста не способны овладеть общими понятиями, что их мышление оперирует лишь «синкретическими образами», «комплексами различного типа», «псевдопонятиями», но «не подлинными понятиями». Так, например, В. Штерн отмечает, что дети дошкольного возраста мыслят «множественными понятиями», т.е. слова они связывают с множеством (комплексом) единичных представлений. Штерн полагал, что общее в понимании шестилетнего ребенка представляется в виде собирательной суммы однородных предметов.

А.В. Запорожец пишет, что старшие дошкольники правильно понимают не только видовые, но и родовые понятия. Они могут сравнивать, сопоставлять между собой не только конкретные предметы, но и общие понятия. Они могут, например, рассуждать по поводу того, чем отличаются дикие животные от домашних, какое различие существует между растениями и животными и т.д.

В результате проведенных наблюдений и исследований отечественными учеными установлено, что на протяжении развития ребенка от 1 года до 7 лет происходит значительное изменение в понимании им текстовых сообщений. Если первоначально ребенок понимает только те сообщения, которые связываются непосредственно с воспринимаемыми объектами речи, то потом он учится понимать и такие сообщения, в которых говорится о тех объектах, которые им в данный момент не воспринимаются. А к концу дошкольного возраста он уже понимает самые разнообразные виды текстовых сообщений.

В работах отечественных психологов указывается, что первоначально ребенок понимает текст в его основном, прямом значении. С возрастом он начинает понимать самые разнообразные значения текстов. Совершенствование понимания текстовых сообщений объясняется воздействием обучения и воспитания детей.

В восприятии художественных произведений дети дошкольного возраста проходят длительный путь – от безотчетного эмоционального отклика до понимания зависимости средств художественной выразительности от содержания произведения. Такое понимание в самой элементарной форме доступно детям старшего дошкольного возраста.

В старшем дошкольном возрасте воспитывается способность наслаждаться художественным образом, словом; закладывается основа для формирования

любви к родному языку, к его точности и выразительности, меткости и образности. Чтение литературных произведений доводит до сознания детей неисчерпаемое богатство русского языка, способствует тому, что они начинают пользоваться этим богатством в самостоятельной деятельности – словесном творчестве. Но для того чтобы этого достичь, необходима специальная работа по анализу литературных произведений, в результате которой дети научатся различать литературные жанры, понимать их специфические особенности, чувствовать образность языка сказок, рассказов, стихотворений, взаимосвязь содержания и художественной формы.

Различные вопросы вызывают в сознании дошкольника совокупность ассоциативных связей. Отвечая на эти вопросы, он ярче представляет себе художественный образ описываемого явления.

Такое обращение к образу, проникновение в него обеспечивает углубленное понимание содержания произведения, его нравственной сущности и одновременно осознание средств художественной выразительности. Раскрывая перед ребенком художественную ткань произведения, особенности художественной речи, мы обеспечиваем не одностороннее (только познавательное), а целостное восприятие произведения в единстве его содержания и художественной формы.

Детям старшего дошкольного возраста недоступно понимание всех особенностей и тонкостей художественной речи, но овладение элементарными средствами выразительности вполне отвечает их возможностям. Никаких логических определений и терминов детям не дается, вся работа по выполнению творческих заданий проводится в практическом плане.

О степени понимания текста можно судить по различным факторам: на основании воспроизведения детьми текста в виде пересказа, на основании их ответов на вопросы, касающиеся содержания текста и т.п. [5, с. 9-16].

Выяснение особенностей овладения детьми текстовыми сообщениями способствует установлению закономерностей развития мышления и речи ребенка.

Для углубления восприятия литературных произведений необходимо давать детям творческие задания на придумывание сравнений, эпитетов, синонимов, антонимов, па словоизменение и подбор рифмы к заданному слову. Только тогда, когда дети сами овладеют способом выражения в слове определенного художественного содержания, они смогут более глубоко осознать различные художественные средства.

Таким образом, мы можем подвести итог, что у детей старшего дошкольного возраста с нормальным психическим развитием наблюдаются следующие особенности понимания текстовых сообщений: трудности в овладении общими понятиями; наличие «псевдопонятий»; единичные представления о содержании текста; трудности анализа литературных произведений; ошибочное понимание замысла текста.

Список литературы

1. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). – М., 2000.

2. Бодрова Е.В. Понимание литературного текста как творческий процесс и его формирование у дошкольников // Учебная деятельность и творческое мышление. – Уфа, 1985.

3. Валаткявичене Э.А. Развитие элементарных лингвистических представлений старших дошкольников // Дошкольная педагогика. – 2006. – №4.

4. Волховских Н.И. Возрастные особенности понимания текстов детьми-дошкольниками// Усвоение ребенком родного (русского) языка: Межвуз. сб. работ молодых авторов. – СПб., 1995.

5. Славина Л.С. Понимание устного рассказа детьми раннего возраста. // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 7.

Г.В. Гоженко

Научный руководитель: к.пед.н., доцент Е.А. Эм г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В логопедии проблема развития фонематического восприятия у детей с нарушениями речи рассматривается с различных позиций. Исследователи указывают на недостаточность фонематического слуха у детей с речевой патологией (Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Н.Н. Трауготт, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.), нарушение способности восприятия и воспроизведения ритмических и слоговых последовательностей (Г.В. Бабина, А. Гермаковска, В.А. Ковшиков, А.К. Маркова, Е.Ф. Собонович и др.), трудности дифференциации интонационных характеристик (Л.А. Копачевская, Л.В. Лопатина).

Большинство детей к моменту обучения в школе уже полностью овладевают звуковой стороной речи, имеют развернутый словарный запас, умеют грамматически правильно строить предложения. Однако не у всех детей процесс овладения речью происходит одинаково. В ряде случаев он может задержаться, тогда у детей отмечаются различные отклонения в речи, нарушающие нормальный ход её развития [2].

Нарушения речи многообразны. Они имеют различное выражение и зависят от причины и структуры дефекта.

Первостепенное значение приобретает анализ того, какие компоненты языковой системы данные нарушения затрагивают: распространяется ли дефект на один компонент – фонетический, при котором преимущественно отмечается неправильное произношение звуков (фонем); или затрагивает ещё и фонематические процессы, когда нарушается не только устная речь, но также письмо и чтение.

Фонематические нарушения выражаются в том, что ребенок не только дефектно произносит те или иные звуки, но и недостаточно их различает, не улавливает акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными зву-

ками. Это приводит к тому, что дети недостаточно четко овладевают звуковым составом слова и делают специфические ошибки при чтении письма. Формирование звуковой стороны речи при нормальном ее развитии происходит в двух взаимосвязанных направлениях: усвоение артикуляции звуков и усвоение системы признаков звуков, необходимых для их различения. Затруднения в выработке звуковых дифференцировок у детей чаще всего проявляются в замене при произношении одного звука другим и смешении звуков. В первом случае звук отсутствует в речи ребенка и постоянно заменяется другим определенным звуком. Например, звук [ш] заменяется [с], [ж] – [з], [р] – [л], [б] – [п]. Во втором случае ребенок правильно произносит звук, владея соответствующей артикуляцией, но, несмотря на это, в словах и развернутой речи не всегда пользуется им. В одних словах он правильно употребляет звук, а в других пропускает его или смешивает с близкими по артикуляции или звучанию звуком. Замена и смешение звуков наблюдаются внутри определенных фонетических групп: внутри свистящих, шипящих, звонких и глухих, сонорных, мягких и твердых – и, как правило, происходят лишь в пределах указанных групп [3].

Наряду с недостаткам произношения, у некоторых детей встречаются и нарушения произношения слоговой структуры слова: пропуск слогов, добавления, перестановки. В основном учащиеся пропускают безударную часть слова или согласный звук в словах со стечением двух или более согласных («звезда» – «звезда», «кадаши» – «карандаши») [1].

Как известно, для развития письменной речи важное значение имеет сознательный анализ составляющих ее звуков. Для правильного протекания звукового анализа необходимо и другое условие – умение представить звуковой состав в целом, а затем, анализируя его, выделить звуки, сохраняя их последовательность и количество в слове. Чем ниже уровень практических обобщений звукового состава слова, тем труднее формируется навыки звукового анализа, тем больше трудностей испытывают школьники при обучении письму и чтению. Наряду со специфическими ошибками у них наблюдаются и такие, как пропуски букв, добавления, перестановки, замены букв по графическому сходству, орфографические. В письменной речи детей с фонетическим недоразвитием они являются более стойкими и более распространенными.

Между нарушениями устной речи, письма и чтения существует тесная связь и взаимообусловленность (Ф.А. Рау, М.Е. Хватцев, Н.Н. Трауготт). Несформированность представлений о звуковом составе слова приводит не только к специфическим нарушениям письма, но и к своеобразным нарушениям чтения. Нарушения чтения распространяются как на способы овладения чтением, так и на темп чтения, а иногда и на понимание прочитанного. Для правильного зрительного восприятия и узнавания слога или слова при чтении необходимо, чтобы звуковой состав был достаточно четок и чтобы ребенок умел правильно произносить каждый входящий в него звук. Чем лучше владеют дети устной речью, тем легче им произнести слияние звуков читаемого слова [3].

Таким образом, достаточный уровень развития фонематического восприятия является непременным условием успешного обучения грамоте. Возника-

ющие в подобных случаях нарушения письма и чтения следует рассматривать как результат недостаточного формирования звуковой стороны речи.

Список литературы

1. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Обследование слоговой структуры слова и предпосылок ее развития у младших школьников// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 4.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи.– М., 1961.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб., 1997.

Н.С. Грошева

Научный руководитель: к.пед.н., доцент Е.А. Эм г. Ставрополь

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В настоящее время существует множество различных психолого-педагогических исследований, посвященных изучению детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста (Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, С. А. Миронова, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спинова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, И. Т. Власенко, В. К. Воробьева, Б. М. Гриншпун, Г. В. Гуровец, Л. Н. Ефименкова, Г. И. Жаренкова, Н. С. Жукова, Г. А. Каше и др.) [8].

Основной целью коррекционной работы при нарушении произношения звуков является формирование умений и навыков правильного воспроизведения звуков в речевом потоке. Логопеду необходимо найти экономный и эффективный способ обучения ребенка правильному произношению звуков. Это становится возможным благодаря использованию современных технологий в логопедической практике [1].

В результате поиска наиболее эффективных способов решения традиционных и коррекционных задач, новых способов обучения возникла необходимость внедрения компьютерных технологий в специальное коррекционное обучение.

Первые применения компьютера позволили выявить, что по сравнению с традиционными формами обучения дошкольников компьютер обладает рядом преимуществ.

1. Предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес к деятельности с ним.

2. Компьютер несёт в себе образный тип информации, понятный детям, которые пока в совершенстве не владеют техникой чтения и письма. Движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание ребенка.

3. Это отличное средство поддержания задач обучения. Проблемные задачи, поощрение ребенка при их правильном решении самим компьютером, является стимулом познавательной активности детей.

4. Компьютер предоставляет возможность индивидуализации обучения. В процессе своей деятельности за компьютером ребёнок приобретает уверенность в себе, в том, что он многое может.

5. Компьютер очень “терпелив”, никогда не ругает ребенка за ошибки, а ждет, пока он сам исправит их [4].

Одной из компьютерных программ является специализированная компьютерная логопедическая программа “*Игры для Тигры*”. Программа построена на основе методик обучения детей с отклонениями в развитии Л.Н. Ефименковой, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, Р.И. Лалаевой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мاستюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. В логопедической практике используются и другие программы: программно-методический комплекс “*Развитие речи*”, мультимедийный диск “*Домашний логопед*”, “*Баба-Яга учится читать*” [5].

В логопедической работе по автоматизации звуков дает значительную положительную динамику и в настоящее время становится более актуальным использование **мнемотехники**.

Мнемотехника – система различных приёмов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти путём образования дополнительных ассоциаций, организация учебного процесса в виде игры (Олейник Н.А., Полянская Т.Б., Козаренко В.А., Дмитриева О.А., Колесникова Ю.В.).

Положительный эффект достигается взаимодействием психических функций и систем детского организма, созданием обходного пути, ассоциативного воспроизведение ранее полученных знаний, умений и навыков [7].

Особое место в работе с детьми занимает использование в качестве дидактического материала мнемотаблицы.

Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определенная информация, это графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий, но изображенное должно быть понятно детям. С помощью мнемотаблиц строятся ассоциативные связи – графо-картинные модели артикуляционного уклада звука, образа буквы, слова, рассказа, стихов [6].

Достаточно широко в логопедической практике применяется методика **логоритмического воздействия** (Г. А. Волкова, Е. Ю. Москвская).

Логопедическая ритмика – комплексная методика, включающая в себя средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания. Формирование произносительной стороны речи и ее компонентов под воздействием логоритмического воспитания включает в себя работу над звукопроизношением (правильное произношение всех звуков родного языка) и над выразительностью речи (дикция, интонация – мелодика, темп, пауза, ритм, фразовое и логическое ударения, тембр речи, сила голоса) [2].

Логоритмическое воспитание по формированию правильной произносительной стороны речи определяется двумя основными звеньями:

1. Развитие, воспитание и коррекцию неречевых процессов у лиц с речевой патологией, а именно: слухового внимания, слуховой памяти, оптико-простран-

ственных представлений, зрительной ориентации на собеседника, координации движения, чувства темпа и ритма в движении, воспитание и перевоспитание личности, характера [3].

2. Развитие речи и коррекцию речевых нарушений: воспитание темпа и ритма дыхания и речи, орального праксиса, просодии, фонематического слуха и т.п., коррекцию речевых нарушений в зависимости от этиологии, механизма, симптоматики расстройства и методики его устранения [2].

Таким образом, несмотря на все многообразие существующих исследований, проблема преодоления нарушений произносительной стороны речи у дошкольников с ОНР остается актуальной и востребованной, о чем свидетельствует появление новых технологий и методик, большое количество авторских программ и методических рекомендаций по использованию речевого материала при автоматизации звукопроизношения.

Список литературы

- 1) Воронкова О.Б. Информатика: методическая копилка преподавателя – Ростов на/Д., 2007.
- 2) Воронова А. Е. Логоритмика в речевых группах ДООУ для детей 5-7 лет: методическое пособие. – М., 2006.
- 3) Зацепина М.Б. Музыкальное воспитание в детском саду: программа и методические рекомендации – М., 2006.
- 4) Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер. – М., 2007.
- 5) Коробков С.С. Чему нас учат в Интернете // Мир школы.– ноябрь – 2001.
- 6) Олейник Н.А. Технология «Формирование связи слова и образа при запоминании и воспроизведении поэтического текста у детей с общим недоразвитием речи посредством мнемотехники». – Новосибирск, 2008.
- 7) Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста. – СПб., 2008.
- 8) Селехова Л. Г. Ознакомление с природой и развитием речи. Интегрированные занятия для детей 5-7 лет. – М., 2008.

А.Б. Долгих

Научный руководитель: к. психол.н. М.И.Мельникова г. Ставрополь

УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

К числу важнейших преобразований, идущих в последние годы в стране, следует отнести реформу образования. И прежде всего изменения коснулись школы. Во многом процессы реформирования были обусловлены необходимостью ускорения модернизации всей социально-экономической системы России и подготовки более динамичной, технически и технологически мыслящей личности,

готовой действовать в ситуациях риска и неопределенности. В связи с этим возросли и требования к учащимся. В то же время, по данным ВОЗ, из общего числа детей Российской Федерации 25% (от 15% до 40%, по разным данным) испытывают различные затруднения в учебе, не могут полностью освоить программу общеобразовательной школы (Л.С. Цветкова, 2001). Поэтому остро встает вопрос о выяснении причин трудностей, возникающих у детей, как на этапе подготовки к школе, так и на разных этапах школьного обучения.

Исследованием психологической готовности к обучению в школе детей с ЗПР занимались такие ученые, как Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский. Проблема психологической неготовности к школе у детей с ЗПР была проанализирована в работе Власовой Т.А. и Певзнера М.С. «Дети с отклонениями в развитии». В дальнейшем проблемам обучения и воспитания детей с ЗПР в дошкольном и начальном школьном периодах посвящен ряд специальных исследований в коррекционной психологии и педагогике. Среди них работы, связанные с изучением различных учебных умений (Г.И. Капустина, И.Д. Карагезов, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко); регулятивных компонентов поведения и деятельности (Е.Б. Аксенова, Г.И. Ефремова, В.В. Кисова, У.В. Ульenkова); внутреннего плана действия и общей обучаемости детей с ЗПР (А.Я. Иванова, З.И. Калмыкова, В.Н. Малинович, И.Ю. Троицкая, У.В. Ульenkова).

Несмотря на представленные в последние годы усилия государства и отдельных специалистов по созданию условий к обучению в школе детей с различными стартовыми возможностями, проблема оптимизации процесса формирования психологической готовности у детей с ЗПР всё ещё остается не до конца изученной.

В связи с актуальностью темы, **целью** статьи является изучение психолого-педагогических условий формирования психологической готовности к школе у детей с задержкой психического развития в условиях дошкольной подготовки.

Предпосылкой изучения проблемы оптимизации психологической готовности к школе у детей с разными формами дизонтогенеза являются ранние работы Л.С. Выготского и А.Р. Лурии. В частности Выготский сформулировал цель и задачи воспитания и обучения дефективного ребенка. Основной целью, по мнению ученого, является подготовка данной категории детей к активной общественно-полезной деятельности, к равноценному участию со своими сверстниками в различных видах деятельности, к наиболее полному освоению социальных ролей, к результативной интеграции в социальную среду. Говоря об основных путях коррекционной и воспитательной работы. Выготский подчеркивал, что приходится иметь дело не столько с биологическими причинами дефекта, сколько с теми конфликтами, которые возникают у дефективного ребенка при вхождении его в жизнь, когда происходит смещение тех систем, которые определяют все функции общественного поведения ребенка [1, с.13-29].

По мнению Выготского Л.С., задача воспитания заключается в том, чтобы ввести ребенка в жизнь и создать компенсацию его физического недостатка. Задача сводится к тому, чтобы нарушение социальной связи с жизнью было налажено каким-то другим путем [2, с 16].

Особое внимание Выготский уделял не количественному подходу в выявлении, измерении и описании нарушенных психических функций, а качественному анализу дефекта. В своей работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» он так формирует основной принцип исследования структуры дефекта: «Надо идти путем изучения реальной деятельности, путем выделения и описания отдельных форм, механизмов, типов детского недоразвития, детской трудновоспитуемости, накопления этих фактов, проверки их, теоретического их обобщения [4, с. 67].

А.Р. Лурия при построении основ коррекционной и развивающей деятельности опирался на теорию А. Адлера о компенсации дефекта. Основным механизмом компенсации и сверхкомпенсации дефекта, по мнению Адлера, оказывается то, что дефект становится в центр внимания индивида и над ним создается психологическая надстройка пытающаяся компенсировать природный недостаток настойчивостью, упражнением и прежде всего культурой использования этой дефективной функции. Природный дефект организует психику, изображает ее таким образом, чтобы была возможна компенсация и, что самое важное, воспитывает настойчивость в упражнении и развитии всего, что может компенсировать данный дефект [4, с.7].

В последствие работу по обоснованию принципов и методов коррекционной работы продолжили отечественные нейропсихологи Л.С. Цветкова, М.К. Бурлакова, В.М. Коган. Развивая идеи Выготского и Лурии о системном и динамическом строении высших психических функций, Л.С. Цветкова говорит о важности выделения основного звена в функциональной системе нарушенной функции, которое пострадало, и на этой основе выбрать путь преодоления дефекта. По ее мнению, это может быть путь перестройки функциональной системы или создание новой, или перевод пострадавшей функции на сохранный уровень организации высшей психической функции, на котором должно идти обучение [5, с. 12].

В качестве основных условий коррекционно-развивающей работы нейропсихологами были выделены:

1. Квалифицированное проведение качественного анализа дефекта, направленного на выявление фактора, лежащего в основе дефекта.
2. Правильность поставленного диагноза.
3. Квалифицированный синдромный анализ дефекта.
4. Построение стратегии восстановительного обучения, идущей от механизма, внутренней структуры дефекта, от его причины, а не от внешней картины, не от симптома [5, с. 13].

Систематизируя различные подходы к коррекционно-развивающему обучению, А.Д. Гонеев считает, что комплексная деятельность, направленная на изменение познавательных возможностей ребенка, его эмоционально-волевой сферы, улучшение индивидуальных личностных качеств, на развитие его интересов, склонностей, трудовых, художественно-эстетических и иных способностей [3, с. 9].

Основными принципами коррекционно-развивающего обучения являются:

1. Индивидуальный подход к каждому ребенку как на этапе дошкольной подготовки, так и на этапе начального обучения.

2. Обеспечение мер, способствующих предотвращению психофизического утомления посредством чередования умственной и практической деятельности.
3. Принцип комплексного развития познавательной сферы ребенка.
4. Развитие коммуникативной компетентности детей посредством стимуляции социальных контактов, повышения самооценки, веры в свои силы.

Этими принципами должны руководствоваться педагоги, работающие с детьми с задержкой психического развития.

Таким образом, исследования отечественных и зарубежных психологов, клиницистов и дефектологов определили важнейшие принципы, условия, способствующие оптимизации психологической готовности к обучению в школе у детей с ЗПР. К ним можно отнести:

1. Комплексное психолого-педагогическое исследование структуры дефекта конкретного ребенка и выявление основного фактора, влияющего на формирование вторичных признаков.
2. Качественный анализ и описание пораженных и сохранных психических функций.
3. Построение стратегии коррекционно-развивающего обучения, учитывающей индивидуальный профиль психики ребенка с отклонениями в развитии.
4. Психологическое сопровождение развития ребенка на дальнейших этапах его социализации и вхождении в школьный коллектив.
5. Личностный, а не нормативный характер оценки достижений ученика.
6. Содействие нравственному становлению.
7. Компенсация пробелов в социальном воспитании и обучении, существующих у ребенка по вине семьи.

Список литературы

1. Астапов В.М. Хрестоматия. Дети с нарушениями развития. – М., 1995.
2. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. – М., 1994.
3. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики. – М., 1999.
4. Зейгарник Б.В. Хрестоматия по патопсихологии. – М., 1981.
5. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М., 1997.

Е.С. Ермолова

Научный руководитель: к.пед.н. Н.А. Суханова г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ АКЦЕНТУИРОВАННЫХ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Актуальность данной темы состоит в том, что в характере можно выделить ряд черт (свойств) выражающих отношение личности к отдельным сторонам действительности. В первой содержатся черты, проявляющиеся в деятельности (инициативность, работоспособность, трудолюбие, или же, наоборот, безы-

инициативность, ленивость и т. д.). Ко второй относятся черты личности, проявляющиеся в отношениях человека с другими людьми, т.е. в общении (тактичность-бестактность, вежливость-грубость, чуткость-черствость и т.д.). Третью составляют черты, которые проявляются в отношении человека к самому себе (самокритичность-завышенное самомнение, скромность-наглость и т. д.). Четвертая – это совокупность отношений человека к вещам (аккуратность-безалаберность, щедрость-скупость и др.).

Первые признаки возникновения и стабилизации характера необходимо искать в начале жизни человека. Возраст от 2-3 до 9-10 лет является сензитивным периодом для становления характера. В этот период человеку присуща возрастная сензитивность, оптимальное сочетание условий для развития черт характера. Под влиянием взрослых формируются такие черты (положительные и отрицательные), как доброта, отзывчивость, общительность, либо эгоистичность, безразличие к людям, черствость. Начало их формирования во многом связано с первыми месяцами жизни и стилем общения матери (лица, ее заменяющего) с ребенком.

Трудолюбие, аккуратность, ответственность, добросовестность, настойчивость и другие так называемые “деловые” качества, как и их антиподы, формируются позднее в детских играх, в доступных видах домашнего труда. При этом необходима стимуляция взрослых. Черты характера, проявляющиеся в отношениях с людьми, в общении, оформляются в начальных классах школы, когда у ребенка резко расширяется круг контактов с новыми школьными друзьями и с учителями.

Волевые черты характера развиваются и закрепляются в подростковом возрасте (этот период и затрагивает данная работа), а базовые (нравственные и мировоззренческие) основы характера – в ранней юности. К окончанию школы характер фактически сформирован. Характер влияет практически на все иные свойства личности, на ее познавательные, волевые, эмоциональные процессы и состояния. От других черт личности характер во многом отличается своим ранним формированием и устойчивостью.

Акцентуация характера, по Личко А.Е., – это чрезмерное усиление отдельных черт характера, при котором наблюдаются не выходящие за пределы нормы отклонения в психологии и поведении человека, граничащие с патологией. Такие акцентуации, как временные состояния психики, чаще всего наблюдаются в подростковом и раннем юношеском возрасте. Объясняет этот факт автор классификации так: при действии психогенных факторов, адресующихся к месту наименьшего сопротивления, могут наступать временные нарушения адаптации, отклонения в поведении (К. Леонгард, А.Е. Личко, П.Б. Ганнушкин, Ю.Б. Гиппенрейтер, О.А. Ахвердова, Р.С. Немов).

Целью нашей работы явилось изучение особенностей акцентуированных черт личности подростков. Наше исследование проводилось на базе МОУ СОШ №8 села Дмитриевского Красногвардейского района Ставропольского края. В исследовании принимали участие учащиеся 8 «А» класса в возрасте 14 лет. В исследовании участвовало 16 подростков, из них 9 девочек и 7 мальчиков.

Исследование проходило в три этапа:

1. Изучение литературы по заявленной теме, подбор методов и методик.
2. Проведение исследования.
3. Обработка результатов исследования.

Для изучения акцентуации характера подростков были использованы следующие методы: тест, беседа, констатирующий эксперимент, метод опроса.

Выбранная нами методика «изучения акцентуаций личности» К. Леонгарда (модификация С. Шмишека). Методика предназначена для диагностики типа акцентуации личности. Теоретической основой методики является концепция «акцентуированных личностей» К. Леонгарда. Личности, у которых основные черты ярко выражены, названы Леонгардом «акцентуированными».

Оригинальная методика К. Леонгарда отличается от данной модификации С. Шмишека только формулировкой вопросов стимульного материала. Ключи, шкалы, обработка и принципы интерпретации результатов совпадают по сути.

Опросник содержит 10 шкал, в соответствии с десятью выделенными Леонгардом типами акцентуированных личностей, и состоит из 88 вопросов, на которые требуется ответить «да» или «нет».

В ходе проведенного нами исследования по методике «изучения акцентуаций личности», нами были получены такие результаты: демонстративный тип акцентуации имеет 2 совпадения, застревающий – 4 совпадения, педантичный – 2 совпадения, возбудимый – 2 совпадения, гипертимный – 5 совпадений, дисгармоничный – ни одного совпадения, тревожный – 2 совпадения, экзальтированный – 13 совпадений, эмотивный – 5 совпадений и циклотимный – 8 совпадений.

Так же эти результаты можно привести в процентном соотношении. За 100% возьмем все случаи совпадения (43), исходя из этого, вычислим, сколько процентов составляет совпадение каждого типа акцентуации. Мы видим, что 5% имеют демонстративный тип акцентуации, 9% – застревающий, 5% – педантичный, 5% – возбудимый, 11% – гипертимный, 0% – дисгармонический, 5% – тревожный, 30% – экзальтированный, 12% – эмотивный и 18% – циклотимный.

Исходя из результатов, полученных в ходе нашего исследования, мы видим, что большинство подростков имеют экзальтированный и циклотимный типы акцентуации характера. Экзальтированный тип, его яркая черта – способность восторгаться, восхищаться, а также улыбчивость, ощущение счастья, радости, наслаждения. Эти чувства у них могут часто возникать по причине, которая у других не вызывает большого подъема, они легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние – от печальных. Им свойственна высокая контактность, словоохотливость, влюбчивость. Такие люди часто спорят, но не доводят дела до открытых конфликтов. В конфликтных ситуациях они бывают как активной, так и пассивной стороной. Они привязаны к друзьям и близким, альтруистичны, имеют чувство сострадания, хороший вкус, проявляют яркость и искренность чувств. Могут быть паникерами, подвержены сиюминутным настроениям, порывисты, легко переходят от состояния восторга к состоянию печали, обладают лабильностью психики. Циклотимный тип – характеризуется сменой гипертимных и дистимных состояний. Им свойственны частые перио-

дические смены настроения, а также зависимость от внешних событий Радостные события вызывают у них картины гипертимии: жажда деятельности, повышенная говорливость, скачка идей; печальные – подавленность, замедленность реакций и мышления, так же часто меняется их манера общения с окружающими людьми. Что характерно для данного возрастного этапа.

Таким образом, в результате проведенной работы у испытуемых в большинстве случаев были выявлены экзальтированный и циклотимный типы акцентуации характера, стали очевидны некоторые основные индивидуальные черты личности такие, как способность восторгаться, восхищаться, а также улыбочивость, ощущение счастья, радости, наслаждения, легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние – от печальных, высокая контактность, словоохотливость, влюбчивость; смены настроения, зависимость от внешних событий, жажда деятельности, повышенная говорливость, скачка идей; печальные – подавленность, замедленность реакций и мышления. Анализ результатов позволяет нам утверждать, что экзальтированный и циклотимный типы акцентуации характерны для подростков. Так как это обусловлено особенностями данного возрастного этапа.

Ю.В. Иванникова, Ю.И. Карабанова

Научный руководитель: к.пед.н. Л.Ф. Артёменкова г. Ставрополь

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На современном этапе модернизации и гуманизации российской системы образования проблема поиска путей наиболее эффективного и гармоничного развития ребенка является приоритетной и находится в центре внимания философии, психологии и педагогики. В этой связи все большее значение придается периоду дошкольного детства и подчеркивается его особая значимость в процессе социализации и становления психики ребенка. Именно в это время, по данным Л.С. Выготского, Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др., происходит овладение специфическими человеческими формами деятельности, которые в каждом возрастном периоде являются значимыми для психического развития ребенка и позволяют ему перенимать весь накопленный общественный опыт.

Р.С. Немов указывает, что деятельность – это динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной деятельности [3, с. 15].

Проблема деятельности актуальна в современной практике специальной педагогики. Благополучие ребенка с нарушением интеллекта и его полноценное развитие во многом зависит от его умения развертывать самостоятельную совместную деятельность со сверстниками.

Вопросы совместной деятельности старших дошкольников рассматриваются в работах С. Ахунджаровой, Ф.А. Сохина, Е. И. Тихеевой.

Совместная деятельность детей – это процесс группового достижения целей. Общие знания и представления образуют групповое сознание детского коллектива, которое отражает существенные черты совместной деятельности.

В совместной целенаправленной деятельности со сверстником важный момент – умение ребенка применять определенные способы организации и управления. Совместная деятельность объединяет детей общей целью, заданием, радостями, огорчениями, переживаниями за общее дело. В ней имеет место распределение обязанностей, согласованность действий. Участвуя в совместной деятельности, ребенок учится уступать желаниям сверстников или убеждать их в своей правоте, прилагать усилия для достижения общего результата [5, с. 10-14].

Д.Н. Исаев выделяет следующие отличительные признаки совместной деятельности: пространственное и временное сопresутствие участников, создающее возможность непосредственного личного контакта между ними – обмена действиями, информацией, а также взаимной перцепции; наличие единой цели, предвосхищаемого результата деятельности, отвечающего общим интересам и способствующего реализации потребностей каждого из участников; наличие органов организации и руководства, воплощенных либо в лице одного из участников, наделенного особыми полномочиями, либо распределенных; разделение процесса деятельности между участниками, обусловленное характером цели, средств и условий ее достижения, составом и уровнем квалификации исполнителей; возникновение в процессе деятельности межличностных отношений на основе предметно-заданных функционально-ролевых взаимодействий, приобретающих со временем относительно самостоятельный характер [2, с. 142].

В ходе деятельности дети с нарушением интеллекта обычно руководствуются близкими мотивами, направленными на осуществление отдельных операций и действий, а не задачей в целом, что не способствует достижению далеких целей. Для умственно отсталых детей характерно наличие патологических черт в эмоциональной и деятельностной сфере: повышенной возбудимости или, наоборот, инертности; трудностей формирования интересов и социальной мотивации деятельности, организации совместной деятельности со сверстниками и взрослыми [4, с. 25-48].

Таким образом, совместная деятельность детей с нарушением интеллекта определяется глубиной имеющихся у них недоразвитий. И имеет свои специфические особенности: выраженное запаздывание в становлении всех ведущих видов деятельности; затруднение установление контакта, обусловленного недоразвития речи, сотрудничество наблюдается крайне редко; нарушение целенаправленности деятельности, проявляющиеся в неправильной ориентировке в задании, в ошибочном и фрагментарном его выполнении, в неадекватном отношении к другим детям, в не критичности к получаемым результатам; импульсивность поведения, слабая регуляция своего поведения; значительное снижение адаптационных возможностей, несформированность их эмоционально-волевой сферы влияет на их совместную деятельность.

Необходимо отметить, что для ребенка в дошкольном возрасте с умственной отсталостью без специальной коррекционной работы и с трудом овладевает совместной деятельностью.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб., 2003.
2. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. – М., 2003.
3. Немов Р.С. Психология. Книга 1. – М.: Владос, 2004.
4. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. – М.: 2005.
5. Сергиева Т.П. Совместная трудовая деятельность ребенка и взрослого. // Дошкольное воспитание. – 1995. – №1.

О.А. Колбасина

Научный руководитель: к.психол.н. Ю.В. Прилепко г. Ставрополь

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Материнская депривация связана с отделением ребенка от мамы. Ее последствиями является расстройство эмоционально-волевой сферы, нарушение интеллектуального развития, прежде всего, речи, памяти, внимания, а также работоспособности, контактности и т.д. [4; с.87]

Наиболее ярко депривация наблюдается в условиях интернатных учреждений и детских домах. Наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности воспитанников детских домов отмечают всеми исследователями в эмоционально-волевой сфере: в нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности, целеустремленности, недостаточном развитии самостоятельности (силы личности), неадекватной самооценке, неуверенности в себе, неспособности выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими, вплоть до полного отсутствия тенденции к сотрудничеству. Нарушения подобного рода проявляются чаще всего в повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, психическом утомлении, эмоциональном стрессе, повышенной чувствительности к различного рода препятствиям, неготовности преодолевать трудности, снижении потребностей в достижениях и успехе, повышенной агрессивности, недоверчивости, вспыльчивости, несдержанности, чрезмерной импульсивной активности, эмоциональной холодности, ухода в себя, нарушении эмоциональных контактов с окружающими, нарастании пассивности, депрессии и т.д. Неполнота эмоциональной жизни в учреждениях интернатного типа вызывает у ребенка в старшем возрасте различные психические расстройства и нарушения социальной адаптации: у одних это тенденция к понижению активности, ведущая к апатии и большому интересу к вещам, чем к людям; у других – гиперактивность с уходом в асоциальную и криминальную деятельность; у многих наблюдается тенденция вести себя вызывающе в обществе, пытаясь привлечь к себе внимание при неумении создавать прочные эмоциональные привязанности [1; с.65].

Значительная часть детей поступает в детские дома из домов ребенка, где они воспитывались до трех, иногда до четырех лет. Учреждения, где воспитываются

дети раннего возраста, как известно, несут в своей системе условия для развития госпитализма. Анализ результатов исследований, проведенных академиком В.С. Мухиной, свидетельствуют о том, что воспитанники домов ребенка аутичны, у них слабо выражена потребность к общению, наблюдается общая задержка развития. Эти дети часто отстают в речевом развитии, не умеют играть, не умеют общаться. В свои первые годы жизни они отличаются не свойственной детству пассивностью. Лишенный с рождения самого главного для него – материнской любви и ласки, а в условиях закрытого учреждения – возможности нормального общения со взрослыми, в возрасте 6 – 8 месяцев ребенок утрачивает врожденный потенциал к развитию, становится пассивным. Условия воспитания в детских домах задают ребенку пассивную тенденцию в поведении. С другой стороны, у ребенка появляется огромное количество бесполезных и непродуктивных для развития двигательных форм, возникает огромное количество так называемых тупиковых движений: ребенок раскачивается, сосет пальцы, губу, воспроизводит одно и то же действие без видимого смысла [2; с.107].

Ребенок, растущий в условиях детских домов, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Отчужденность, эмоциональная холодность, неумение эмоционально общаться, отсутствие навыков общения – вот далеко не полный перечень отклонений в развитии. У детей в детских домах ярко проявляется так называемый эмоциональный голод: они легко вступают в контакт с любым человеком, который приходит в учреждение. Однако совместной деятельности, игре, внеситуативному общению, беседе с взрослыми дети предпочитают непосредственный физический контакт: забраться на колени, обнять, погладить по голове, прижаться, взять за руку – это своеобразная форма ситуативно-личностного общения, в которой средства общения (даже включая речь, хоть и бедную по содержанию и лексико-грамматическому составу) не соответствуют мотивам и потребностям.

Деловые контакты с взрослыми возникают поздно и осуществляются в примитивной форме. Дети с интересом могут наблюдать за игровыми действиями взрослого, выполнять его указания, охотно принимать все предложения, но включиться в игру, быть ее равноправными и активными участниками дети не могут.

Активность в сотрудничестве, стремление и способность что-либо делать вместе со взрослым у детей не возникает. Попытка взрослого аргументировать привлекательность совместной игры, деятельности может вызвать внезапное отчуждение, демонстрацию показного безразличия, представляющего вариант защитного поведения, которое маскирует испуг, неуверенность в себе и т.п. Ребенок не умеет себя проявить в общении [3; с.128]. Специфические условия жизни в детском доме – эмоциональная депривация – нарушают психическое развитие ребенка, искажают его эмоциональную сферу. Э.А. Минкова перечисляет своеобразные черты эмоционального портрета воспитанника детского дома: пониженный фон настроения; бедная гамма эмоций, однообразие эмоционально-экспрессивных средств общения; склонность к быстрой смене настроения; однообразность и стереотипность эмоциональных проявлений; эмоциональная

поверхностность; неадекватные формы эмоционального реагирования на одобрение и замечание (от пассивности и равнодушия до агрессивности и враждебности); повышенная склонность к страхам, тревожности и беспокойству; основная направленность положительных эмоций – получение все новых и новых удовольствий; непонимание эмоционального состояния другого человека; чрезмерная импульсивность, аффективная взрывчатость (дети до шести-семи лет не овладевают поведением, находятся во власти аффекта) и т.д.

Часто у детей дошкольного возраста двигательная расторможенность и повышенная возбудимость сочетаются с повышенной истощаемостью, социально-волевой неустойчивостью, повышенной утомляемостью, раздражительностью (так называемый церебрастенический синдром). Это говорит о том, что причинами эмоциональной незрелости и отклонений в эмоциональном развитии являются не только психическая, социальная, эмоциональная депривации, но и наследственная (наследственная отягощенность нервно-психической патологией) и врожденная (например, органическое поражение центральной нервной системы в период внутриутробного развития) патология [2; с. 86].

В целом потребность в общении со сверстниками менее напряженная. Обычно контакты со сверстниками бедны по содержанию и мало эмоционально насыщены. В игре дети менее внимательны к действиям и состояниям партнера, часто вовсе не замечают обиды, просьбы и даже слез сверстника. Находясь рядом, играют порознь. Либо все играют со всеми, но совместные игры носят, в основном, процессуальный характер; отсутствует ролевое взаимодействие в игре; даже включаясь в какой-либо общий сюжет, дети действуют от себя, а не от лица ролевого персонажа. По операционному составу (по совершаемым действиям) такая деятельность очень напоминает ролевую игру, но по субъективному, психологическому содержанию существенно отличается от нее. Контакты в игре сводятся к конкретным обращениям и замечаниям по поводу действий сверстника (смотри, подвинься и т.д.).

Постоянную привязанность к сверстникам имеет незначительное число детей. Она не зависит от возраста и положения ребенка в группе. Нет и постоянно изолированных детей. Игры часто окрашены нервозностью, сменой настроения; конфликты протекают резко, с острыми эмоциональными отрицательными переживаниями. События часто драматизируются.

Внутри своей группы дети, живущие в интернате, могут жестоко обращаться со своим сверстником или ребенком младшего возраста. Эта позиция вызвана многими причинами, но, прежде всего, нереализованной потребностью в любви и признании, эмоционально нестабильным положением ребенка, лишенного родительского попечительства. У этих детей масса проблем, которые неведомы ребенку в нормальной семье. Они психологически отчуждены от людей, и это открывает им «право» к правонарушению. В школе, куда дети из детского дома ходят учиться, одноклассники из семей выступают в их сознании как «они», что развивает сложные конкурентные, негативные отношения детдомовских и домашних детей [4; с. 38].

Социальная ситуация развития в условиях детского дома без родительской опеки, условия жизни (постоянное круглосуточное пребывание каждого ребенка среди детей и взрослых, скученность, отсутствие достаточных для уединения пространств в помещениях; отсутствие личных вещей и своего места), нарушения в сфере общения ребенка влияют на развитие его личности, искажают его представление о себе, отношение к самому себе, затрудняют осознание себя как личности.

Все дети, живущие в детском доме, вынуждены адаптироваться к большому числу сверстников. В многочисленности детей таются особые социально-психологические условия, создающие эмоциональное напряжение, тревожность, усиливающие агрессию. К одной из наиболее актуальных проблем воспитанников детских домов исследователи относят и трудности социализации детей-сирот.

Таким образом, у большинства воспитанников детских домов во всех возрастных группах обнаруживаются значительные проблемы развития личности. Наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности наблюдаются в эмоционально-волевой сфере, нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности и целеустремленности. Негативные тенденции развития личности воспитанников сохраняются во всех возрастных группах

Список литературы

- 1 Ежов И.В. Программа психологического обеспечения духовного развития личности воспитанников Яснополянского детского дома. – Ясная Поляна. 1997.
- 2 Лисина М.И., Дубровина И.В., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психическое развитие воспитанников детского дома. – М., 2001.
- 3 Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984.
- 4 Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М., 1998.

А. Крылов

Научный руководитель: к.психол.наук, доцент Е.В. Евмененко

г. Ставрополь

АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА

Специалистами большинства стран мира в настоящее время признаётся клиническая, патологическая единица РДА – ранний детский аутизм. По данным психиатров Германии, США, Японии, частота встречаемости РДА исчисляется от 4 до 26 случаев на 10 000 детского населения и преимущественно встречается у мальчиков.

Но, несмотря на это, определение сущности РДА, взгляды на генез и прогноз развития личности на протяжении десятилетий, прошедших со времени его первого описания, претерпевают значительные изменения.

Остаются недостаточно ясными патогенетические механизмы раннего детского аутизма, сохраняются предположения о поломке биологических механизмов аффективности, о первичной слабости инстинктов, об информационной блокаде, связанной с расстройством восприятия, о недоразвитии внутренней речи, о центральном нарушении слуховых впечатлений, которое ведет к блокаде потребности в контактах, о нарушении активирующих влияний ретикулярной формации, и многие др.

Особенности психического развития детей при разных формах аутизма также весьма разнообразны. Об этом свидетельствуют исследования таких авторов, как В. М. Башина, В.Е. Каган, Л. Винг, Т. Питерс и др.

Понятие «синдром раннего детского аутизма» было введено Л. Каннером (1943) на основе наблюдения за 11 сходными между собой случаями «ухода в себя».

Впервые удалось описать наиважнейшую особенность РДА – особый асинхронный тип задержки развития. Признаки асинхронии развития проявлялись в нарушении иерархии психического, речевого, моторного, эмоционального созревания, нарушении физиологического феномена вытеснения примитивных функций сложными, как это характерно для нормального развития детей, т.е. в синдроме «переслаивания» примитивных функций сложными [3].

РДА Каннера обычно рано выявляется, т.е. в первые месяцы жизни, или на протяжении первого года жизни, при этом имеет место познавательный дефект и более тяжелый социальный прогноз, речь, как правило, не выполняет коммуникативной функции.

В 1944 году Г. Аспергером был предложен более легкий вариант аутизма, при котором не страдает «ядро личности». Этот вариант многие авторы относят к аутистической психопатии. При синдроме Г. Аспергера интеллект более сохранен, социальный прогноз значительно лучше и ребенок обычно использует речь как средство общения. Имеет место быть зрительный контакт, также формируются общие и специальные способности.

Таким образом, можно выделить две основные формы раннего детского аутизма – синдром детского аутизма Л. Каннера и аутистическая психопатия Г. Аспергера.

В России первое описание органического аутизма было представлено С.С. Мнухиным (1967). Позднее Г.Н. Пивоваровой, В.М. Башиной Г.Е. Сухаревой (1970, 1974), М.Ш. Вроно, (1975), В.Б. Каганом (1982) и др.

Г.Е. Сухарева и В.М. Башина рассматривают РДА в патологии шизофренного спектра как определяющий особенности детей, заболевших впоследствии шизофренией, то есть считают его частью раннего шизофренического процесса.

В.Е. Каган различает аутизм при шизофрении, шизоидной психопатии, резидуально-органический детский аутизм, пара-аутистические реакции невротического характера [1].

Авторы указывали на качественные нарушения социального взаимодействия и активности, стереотипное поведение и интересы, также выявилась вариантность аутистических синдромов – от легких до тяжелых.

Причинами РДА исследователи называли своеобразные аномалии развития генетического геноза, осложнённые синдромы при различных неврологических заболеваниях, в том числе и при метаболических дефектах.

О.С. Никольская выделяет два основных патогенных фактора, проявляющихся с рождения у аутичного ребенка: нарушение возможности активно взаимодействовать со средой; снижение порога аффективного дискомфорта в контактах с миром.

Первый фактор дает о себе знать и через снижение жизненного тонуса, и через трудности в организации активных отношений с миром. Сначала он может проявиться как общая вялость ребенка, который не требует внимания к себе, такие дети удивляют отсутствием любопытства, интереса к новому. Активность ребенка распределяется неравномерно, большие трудности возникают при попытках организовать поведение, сосредоточить внимание.

Второй фактор проявляется как болезненная реакция на обычный звук, цвет, свет или прикосновение. Второй фактор проявляется также в повышенной ранимости при контакте с другими людьми – сохранение визуального контакта с ребенком возможно на очень непродолжительное время. Также дети склонны «застревать» на неприятных впечатлениях, формировать жесткую избирательность в общении, создавать систему запретов и страхов[2].

В связи с принятием в нашей стране Международной классификации болезней 10-го пересмотра, ранний детский аутизм выведен из рубрики психозов, специфичных для детского возраста, и введен в рубрику так называемых первазивных общих расстройств развития.

В. Е. Каган отмечает закономерную этапность в формировании отношения к окружающему у аутичного ребенка, которая разворачивается в замедленном и асинхронном виде: отношение к миру предметов, выделение человека из мира предметов, отношение к другому человеку как к субъекту и, наконец, идентификация себя как личности. Ребенок может пройти путь своего личностного роста до конца, но может и «застрять» на каком-то из этапов. Как показывает опыт исследователей данной проблемы, лишь немногим аутичным детям удастся выйти на уровень личностной идентификации[2].

Таким образом, в настоящее время в научной литературе представлены разные подходы к пониманию сущности раннего детского аутизма и состояний, сходных с ним. Все они имеют важное значение для определения специфики лечебно-педагогической работы, а также социального прогноза развития личности.

Список литературы

1. Аутичный ребенок. Пути помощи О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг / Издательство: Теревинф, 2005 г.
2. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, И. А. Костин, М. Ю. Веденина, А. В. Аршатский, О. С. Аршатская / Издательство: Теревинф, 2005 г.
3. Аутизм. Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах С. С. Морозова / Издательство: Владос, 2007 г.

А. Макарова, О. Омелянчук

Научный руководитель: к.пед.н. С.В. Русинова г. Ставрополь

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ И СТРАХОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Среди наиболее актуальных проблем современной психологии одно из главных мест занимает изучение страхов и связанное с ними состояние тревожности.

Страхи и другие эмоциональные проблемы характерны для детей 5-9 лет и обычно встречаются у большинства детей этого возраста. Как правило, к 10 годам дети самостоятельно избавляются от многих страхов через спонтанные психотехники, выработанные детской культурой, такие, как рассказывание друг другу «страшилок» в обстановке безопасности, организации походов в «страшные места» типа подвалов и т.д.

Тем не менее, существует группа детей (не имеющих психиатрического диагноза), которые в силу тех или иных причин либо не могут использовать традиционные психотехники самокоррекции вследствие личностных или семейных особенностей, либо степень страха настолько велика, что препятствует его естественной переработке. Чаще всего переживание страхов встречаются у детей из эмоционально неблагополучных семей, а также выявляется у детей в процессе социально-психологической адаптации к детскому дошкольному учреждению или школе. И.П. Павлов считал страх проявлением естественного рефлекса, пассивно-оборонительной реакцией с лёгким торможением коры больших полушарий [2, с. 15].

Страх может развиваться у человека в любом возрасте: у детей от одного года до трех лет нередки ночные страхи, на 2-м году жизни, по мнению А. И. Захарова, наиболее часто проявляется страх неожиданных звуков, страх одиночества, страх боли (и связанный с этим страх медицинских работников). В 3-5 лет для детей характерны страхи одиночества, темноты и замкнутого пространства. В 5-7 лет ведущим становится страх смерти. От 7 до 11 лет дети больше всего боятся «быть не тем, о ком хорошо говорят, кого уважают, ценят и понимают» [4, с. 93].

Каждому ребенку присущи определенные страхи. Однако если их очень много, то можно говорить о проявлениях тревожности в характере ребенка.

К. Изард объясняет различие терминов «страх» и «тревога» таким образом: тревога – это комбинация некоторых эмоций, а страх – лишь одна из них.

В психологическом словаре дано следующее определение тревожности: это «индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и в таких, которые к этому не предрасполагают».

Следует отличать тревогу от тревожности. Если тревога – это эпизодические проявления беспокойства, волнения ребенка, то тревожность является устойчивым состоянием.

Тревожность не связана с какой-либо определенной ситуацией и проявляется почти всегда. Это состояние сопутствует человеку в любом виде деятельности. Когда же человек боится чего-то конкретного, мы говорим о проявлении страха. Например, страх темноты, страх высоты, страх замкнутого пространства [1, с. 19].

До настоящего времени еще не выработано определенной точки зрения на причины возникновения тревожности. Но большинство ученых считает, что в дошкольном и младшем школьном возрасте одна из основных причин кроется в нарушении детско-родительских отношений.

Специалисты считают, что в дошкольном и младшем школьном возрасте более тревожны мальчики, а после 12 лет – девочки. При этом девочки больше волнуются по поводу взаимоотношений с другими людьми, а мальчиков в большей степени беспокоят насилие и наказание [3, с. 22].

Существует мнение, что учебная тревожность начинает формироваться уже в дошкольном возрасте. Этому могут способствовать как стиль работы воспитателя, так и завышенные требования к ребенку, постоянные сравнения его с другими детьми. В некоторых семьях на протяжении всего года, предшествующего поступлению в школу, в присутствии ребенка ведутся разговоры о выборе “достойной” школы, “перспективного” учителя. Озабоченность родителей передается и детям.

Кроме того, родители нанимают ребенку многочисленных учителей, часами выполняют с ним задания. Неокрепший и еще не готовый к такому интенсивному обучению организм ребенка иногда не выдерживает, малыш начинает болеть, желание учиться пропадает, а тревожность по поводу грядущего обучения стремительно возрастает [4, с. 94].

Нами была проведена диагностика выявления страхов и тревожности у детей подготовительной группы МДОУ ЦРР № 75 г. Ставрополя.

Для диагностики тревожности у детей дошкольного возраста нами была использована проективная методика «Тест тревожности» (В. Амен и др.).

Таблица 1

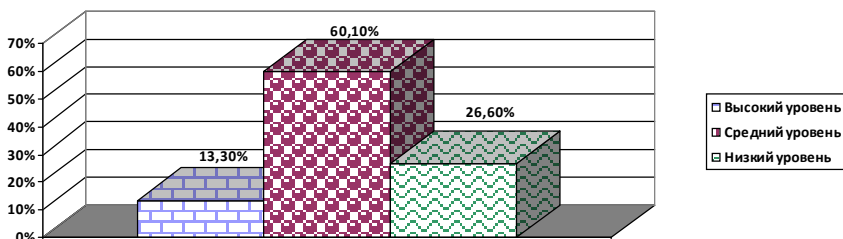
Уровень тревожности старших дошкольников

Уровень	Показатель тревожности	Количество человек	%
высокий	5 – 4	3	8,5
средний	3 – 2	13	37,1
низкий	1 – 0	19	54,4

По результатам проведенной диагностики выявления уровня тревожности были получены следующие данные: 8,5% обследованных детей испытывают чрезмерную тревогу, которая обычно проявляется в застенчивости, стеснительности, безынициативности, безмерном послушании. 37 % тревожиться в незначительной степени, обычно их поведение носит характер примерности во всем, стремлением заработать одобрение окружающих, но так же эти дети часто бывают весьма обидчивыми. 54 % детей практически не испытывает чувства тревоги.

Таким образом, мы видим, что 91,6% выпускников подготовительной группы (на начало апреля) не испытывают чувство тревоги или тревожатся в незначительной степени.

По результатам опросника Захаровой, направленного на изучение количества страхов, были получены данные: 13,3% обследуемых детей имеют высокие показатели количества страхов, 60,1% – средние и 26,6% – низкие.



Наиболее часто встречаемые страхи это – страхи смерти родителей, собственной смерти и страх войны. На втором месте по встречаемости идут страхи пожара, нападения, страхи незнакомых людей. Третье место занимают страхи замкнутого пространства, одиночества, темноты, врачей, негативной оценки родителями, страхи родителей (таблица 2).

Таблица 2

Страхи дошкольников

Максимум страхов		Минимум страхов	
Страх	Количество детей с данным страхом	Страх	Количество детей с данным страхом
«Смерти родителей»	27	«Замкнутого пространства»	5
«Умереть»	22	«Когда остаешься один дома» / «Врачей»	4
«Войны»	18	«Мамы или папы»	3
«Пожара» / «Нападения»	13	«Того, что могут поругать родители»	2
«Каких-то людей»	11	«Темноты»	1

Исходя из того, что средний уровень тревожности рассматривается как нормальное состояние, то результаты исследований могут трактоваться как показатели благоприятного эмоционально-личностного развития детей в старшем дошкольном возрасте. В качестве рекомендаций способствующих снижению уровня тревожности ребенка можно выделить игротерапию, сказкатерапию, психогимнастику, арттерапию.

Таким образом, проблема диагностики и профилактики детской тревожности заслуживает большого внимания, так как складывается в свойства и личностное качество ребенка-дошкольника, тревожность может проявляться и в

школьном возрасте, и во взрослой жизни, стать устойчивой личностной чертой, быть причиной неврозов и психосоматических заболеваний.

Список литературы

1. Макшанцева Л.В. Тревожность и возможности ее снижения у детей, начинающих посещать детский сад // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2.
2. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 5.
3. Савина Т.Г., Шанина З.Р. Тревожные дети // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 4.
4. Захаров А.И. Неврозы у детей. – М., 1996.

О.А. Мальгина

Научный руководитель: Т.С. Шеховцова г. Ставрополь

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ, КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПОМОЩИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ

Семья для ребёнка является первоначальным источником общения. Здесь же у него возникает чувство доверия к окружающему миру, к близким людям, познавательная и речевая активность. Семья обладает высоким потенциалом в оказании помощи ребёнку, в том числе и в процессе подготовки к школе.

На базе ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт функционирует группа кратковременного пребывания для нормально развивающихся и детей с ограниченными возможностями здоровья 5,5-6 лет с целью предшкольной подготовки. В 2010-2011 учебном году в группу принято шестнадцать детей, из которых девять нуждаются в логопедической помощи. Занятия проводятся логопедами два раза в неделю, но достичь желаемого результата без помощи родителей затруднительно, поэтому важно отметить необходимость участия родителей в коррекционно-развивающем процессе.

Как известно, многие родители не обладают достаточными педагогическими и психологическими знаниями и не всегда могут оказать соответствующую помощь своему ребёнку. Поэтому успех в воспитании и обучении детей в группе кратковременного пребывания на базе ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт во многом зависит от того, как организовано педагогическое просвещение родителей.

Для того чтобы определить в дальнейшем формы просвещения родителей, нами были разработаны диагностические маршруты, целью которых было выявление уровня готовности родителей к сотрудничеству с логопедом. Вопросы диагностических маршрутов предполагали выяснение отношения родителей к нарушению речевого развития ребенка, попыток оказания ему логопедической помощи и желания получить дополнительную информацию об этом.

При изучении этих маршрутов было выявлено, что 75% родителей осознают, то, что у их ребенка есть нарушение речи. 63% родителей выражают свое беспокойство по поводу нарушения звукопроизводительной стороны речи детей. Остальные 37% обеспокоены состоянием грамматического строя и связной речи. Только 37% родителей принимали меры по устранению нарушений речи у своего ребёнка, а именно – занятия с логопедом, и только в 13% случаев проводили и занятия самостоятельно.

Все 100% родителей выразили желание узнать больше о речи, речевых нарушениях и мерах по их преодолению в форме индивидуальных консультаций специалиста и наглядного показа методов коррекции. Только 25% родителей считают, что они могут помочь своему ребенку в коррекции речи, а именно осознают необходимость закрепления работы логопеда в домашних условиях. Остальные 75% считают, что для этого есть специалист и только он может это сделать, а у родителей нет для этого достаточных знаний и умений.

На этой основе мы выделили критерии готовности родителей к сотрудничеству: видение и понимание речевой проблемы; проведение мер по оказанию помощи своему ребенку в преодолении недостатков речи; желание получить знания о речи и речевых нарушениях; понимание необходимости и возможности оказания логопедической помощи своими силами в домашних условиях как закрепление усвоенных речевых умений.

На основании указанных критериев мы выявили следующие группы родителей по уровню готовности к сотрудничеству.

К первой группе родителей (очень низкий уровень) можно отнести тех, которые не видят проблем в речевом развитии своего ребёнка, не оказывали ему соответствующей помощи, не понимают смысла взаимодействия с логопедом, либо вообще выражают своё нежелание сотрудничать.

Во вторую группу входят родители (низкий уровень), которые видят речевую проблему у ребёнка, но не принимали мер по её преодолению; понимают важность работы логопеда, но сами не изъявляют желания принимать участие в коррекционном процессе.

К третьей группе родителей (средний уровень) можно отнести тех, которые осознают наличие проблем в речевом развитии ребёнка, предпринимали попытки по их решению, но не понимают возможности оказания помощи своему ребёнку в домашних условиях.

Четвёртая группа (высокий уровень) включает тех родителей, которые видят речевые нарушения ребёнка, желают их исправить, понимают необходимость взаимодействия с логопедом и желают узнать о формах помощи подробнее.

Анализируя полученные результаты, мы выявили, что в 2010-2011 учебном году 25% родителей находятся на высоком уровне готовности к сотрудничеству с логопедами, 75% – на среднем (для сравнения: в 2009-2010 учебном году на высоком уровне готовности к сотрудничеству находилось 20% родителей, на среднем – 70%, на низком – 10%). В настоящий момент родители не только видят речевые проблемы своих детей и осознают необходимость оказания им

логопедической помощи, но и выражают высокую активность по вопросу взаимодействия с логопедом.

Анализируя способы взаимодействия с родителями, можно выделить индивидуальные и фронтальные формы информирования родителей по вопросам коррекции речи.

Индивидуальные формы работы осуществляются через беседы и консультации. Необходимо отметить, что важной особенностью работы с родителями является преодоление терминологических барьеров. Поэтому речь консультанта при беседе с родителями должна быть построена таким образом, что она должна быть одновременно и научной и доступной для понимания.

В рамках фронтальных форм возможно проведение круглых столов и научных семинаров по проблемам речевого развития, куда приглашаются практикующие логопеды, которые делятся с родителями личным опытом. Применяется различный наглядный материал в виде плакатов и презентаций. Рекомендуется различная методическая литература, которую они самостоятельно могут изучить.

Также активное участие в проведении работы с родителями принимают студенты четвертого курса, обучающиеся по специальности «Логопедия» в рамках учебной дисциплины «Индивидуальная коррекционно-педагогическая работа с детьми, имеющими отклонения в развитии». Студентами планируются выступления по таким проблемам, как «Причины речевых нарушений», «Механизмы речевых нарушений», «Онтогенез речевой деятельности» и т.д.

Мы можем выделить ряд условий, при которых работа с родителями будет носить успешный характер, а именно: регулярность консультаций, толерантное отношение консультанта к личностным особенностям родителей, доступность и научность речи консультанта, демократичный стиль общения с родителями.

Таким образом, опыт работы показывает, что только активное сотрудничество родителей с логопедом поможет достичь эффективных результатов в оптимальные сроки. Этим объясняется необходимость дальнейшего педагогического просвещения родителей.

*Д.М. Мельникова
г. Москва*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ И ПЕРЕЖИВАНИЯ ВРЕМЕНИ ПРИ ШИЗОФРЕНИИ

Одной из важнейших проблем клинической психологии является проблема понимания того, как организуется внутренний мир пациентов, страдающих различными психическими расстройствами. О значимости исследований в этой области свидетельствует высказывание современного американского психоаналитика Х. Левальда: «Понятия и явления, связанные со временем, имеют огромное значение для психоанализа как лечебной процедуры, как метода исследования и как теории» [2, с. 28]. Другой известный клинический психолог Дж. Кафка также вкладывает глубокий смысл в изучение времени, когда гово-

рит, что «время занимает центральное место в наших попытках понять функции психики» (там же).

Решение этой проблемы тесно связано с изучением восприятия и переживания времени, которые в своей целостности формируют временную организацию субъективной картины мира у пациентов с различными психическими расстройствами. Под временной организацией понимают способность личности осознанно переживать и выстраивать события своей жизнедеятельности во временную последовательность, придавать им смысл, мотивирующий к различным вариантам самореализации. Критерием нормально функционирующей временной организации личности является конструктивная интеграция человеком как прошлого опыта, так и планов на будущее и центрирования отношений во времени переживаний на настоящий период.

Заболеваемость шизофренией является весьма распространенным явлением во всем мире. В 1997г. были опубликованы данные ВОЗ, согласно которым в мире насчитывается 45 млн. больных. По данным D.A. Rejter и J.D. Burke (1989), наивысший уровень болезненности шизофренией отмечается в возрастной группе 25 лет – 44 года (11 на 1000 населения) и несколько ниже (8 больных на 1000 населения) – в возрастной группе 18 лет – 24 года. Распространенность шизофрении у детей до 12 лет, по данным W.H. Green (1989), – 0,17-0,4 [6].

Традиционно к изучению этиологии и патогенеза психических расстройств при шизофрении обращались психиатры (Э. Крепелин, А. Кронфельд, Э. Блейлер, В.А. Гиляровский, А.В. Снежневский и др.). Обращение к теме времени чаще всего происходит при оценке психического статуса больного и описывается в терминах «ориентированный» или «дезориентированный» во времени. Вместе с тем, «ориентированность во времени», как она определяется в психиатрии, позволяет определить лишь один аспект чувства времени – соответствие социальному времени, календарю, часам. Дж. Кафка отмечает, что каждый психиатр сталкивается с пациентами, у которых чувство времени может быть глубоко дезорганизовано, но при этом больные обучаются «проходить» проверку психического статуса, используя разнообразные приемы: смотрят на дату в газете или спрашивают других пациентов. Врачи в свою очередь осваивают приемы противодействия таким «уловкам» [2, с. 27]. По мнению Кафки, это порождает проблему связи между представлением о времени и его «осмысленным» переживанием. Эту проблему нельзя решить силами психиатров. Она в большей степени соответствует психологическому подходу по направленности и применяемым инструментам.

Исходя из теоретической и практической значимости проблемы, *целью статьи* является – выявление и описание психологических особенностей восприятия и переживания времени у больных шизофренией на основе анализа имеющихся источников. Одним из первых, кто использовал психологический подход для описания субъективных переживаний больного, был К. Ясперс. Применяя феноменологический подход, он выявлял и воспроизводил субъективную структуру психологических содержаний. В то же время Ясперс не видел

специфики в нарушении восприятия времени у больных шизофренией. Такое описание было дано в исследованиях клиницистов, ориентированных на психологический подход (Э. Блейлер, Ю. Минковский, Дж. Кафка, Х. Левальд и др.).

На основе проведенного анализа литературы нам удалось выявить следующие психологические особенности восприятия и переживания времени при шизофрении. *Первая* особенность может быть классифицирована как выпадение эмоционально-чувственной составляющей из структуры целостного акта восприятия и оценки временного отрезка. В основе дефекта лежит нарушение ассоциативных механизмов, вследствие чего возникает разрыв, расщепление между отдельными компонентами психической деятельности. Приведем выдержку из протокола исследования Л.Я. Беленькой. «Времени я не чувствую; долго ли это было или мало времени прошло – для меня это безразлично, безвкусно. Другие говорят: как быстро прошло время или как медленно, а мне безразлично» [5]. Больные жалуются, что «время стоит на месте» или что «время как «кусочек льда – безмолвно, как замершее». Это нарушение приводит к дезорганизации всей их деятельности. Они двигаются беспорядочно: то слишком быстро, то неожиданно замедляются до полной остановки. Путаясь в пространстве, без будущего или прошлого, они либо ориентируются на настоящее или вообще не сознают различий между прошлым, настоящим и будущим [4].

Второй специфической особенностью является «поломка чувства времени». Здесь восприятие больного ограничивается каким-то определенным временным отрезком, жизненной ситуацией (желаемой или действительной). Приведем выдержку из протокола другого больного, обследованного Л.Я. Беленькой. Испытуемый Г., актер 35 лет говорит: «Я прекрасно понимаю, что время движется, что дни сменяются днями, недели неделями, годы годами. Однако субъективно мне кажется, что время остановилось, замерло, у меня в мозгу засела, застряла одна дата – 10 июля 1925 года. Я отлично понимаю, что настоящему, текущему моменту соответствует другая, но для того, чтобы ее запомнить и закрепить, я должен ее записать и в дальнейшем для самоориентировки во времени должен вести календарный счет от этой даты, ибо иначе снова восторжествует та другая, неподвижная дата, которая не дает разворачиваться времени, которая сковывает его» [5].

Выделенная особенность у больных шизофренией свидетельствует о том, что у них полностью отсутствует переход из *прошлого* и *настоящего* в *будущее*. Время, которое у нормальных людей объединяется в прогрессивное целое, в случае болезни становится расколотым на отдельные, не связанные между собой фрагменты. Ю. Минковский обращает внимание на тот факт, что больные способны правильно оценивать движение времени, его необратимость, они также способны связывать некоторые события в соответствии с временными интервалами. «Он знал, что время идет и, хныкая, жаловался, что прошел еще один день. По мере того как проходил день за днем, он заметил в них определенный ритм: по понедельникам чистят серебро, по вторникам приходит парикмахер, по средам садовник подстригает газон и т.д. Но не было никакого действия или желания, которое, исходя из настоящего, достигло бы будущего. Каждый день сохра-

нял свою независимость, не попадая в непрерывность жизни. Каждый день жизнь начиналась заново, она была похожа на одинокий остров в сером море уходящего времени. Что было сделано, прожито, сказано, больше не играло роли в жизни, потому что не было желания идти дальше. Каждый день раздражал монотонностью тех же слов, тех же жалоб, пока не терялся смысл их продолжения. Таковым было для него течение времени» [4, с. 243].

Таким образом, восприятие и переживание времени при шизофрении имеет свои специфические психологические особенности, отличные от переживаний нормально развивающейся личности. Нарушается чувственная основа восприятия времени при сохранении умения фиксировать с помощью мыслительных операций отдельные временные периоды. Временная дезорганизация у больных шизофренией сопровождается нарушениями в области самоорганизации поведения, планирования деятельности и осуществлении целенаправленных действий, связанных с жизненно необходимыми функциями. Общий эмоциональный фон переживания времени – мрачный, либо лишенный эмоциональной окраски. Дальнейшее изучение психологических механизмов и закономерностей при восприятии и переживании времени у больных шизофренией будет способствовать развитию клинической психологии, как научной дисциплины, как теории и практики; обогащать содержание образовательных программ по нейро- и патопсихологии.

Список литературы

1. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – Киев, 1984.
2. Кафка Дж. Множественная реальность в клинической практике: психиатрия и психоанализ. – М., 2008.
3. Кронфельд А. Современные проблемы учения о шизофрении // интернет ресурс. Lib. Vabr.ru/ ? book=5337.
4. Минковский Ю. Случай шизофренической депрессии //Экзистенциальная психология. – М., 2001.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Составители А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб.: «Питер». 2000 // онлайн. Библиотека [http:// www. Koob.ru](http://www.Koob.ru).
6. Тиганов А.С. Эндогенные психические заболевания //интернет ресурс, www.psychatry.ru/book/

Ю.Н. Мизгачева

Научный руководитель: М.Н. Алексеева г. Ставрополь

ПОЛОРОЛЕВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ИГРЫ

Практика работы специальных образовательных учреждений показывает, что полоролево воспитание сегодня отстает от реальных потребностей и современных требований общества: не даются представления о вариативности по-

полоролевого поведения, в недостаточной степени формируются навыки овладения мужскими и женскими ролями, способами полоролевой саморегуляции, что в свою очередь усугубляется спецификой контингента учащихся коррекционных учреждений.

В этой связи целенаправленная педагогическая деятельность может создать реальные предпосылки для полноценного развития детей в соответствии с их половозрастными, индивидуальными особенностями, социальными условиями, т.е. для эффективного воспитания, способствующего упорядочению процесса полоролевой социализации.

Основываясь на анализе литературы, данных педагогической практики и опытно-экспериментальной работы, под полоролевой социализацией рассматривается процесс и результат общего и психосексуального развития, обусловленный конкретными социальными условиями.

Полоролевое воспитание в процессе полоролевой социализации рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность по развитию личности, различных сфер индивидуальности (интеллектуальной, мотивационной, деятельностной, эмоциональной, саморегуляции), направленная на овладение детьми с нарушениями интеллекта полоролевым репертуаром, навыками соответствующего полоролевого поведения, культурой взаимоотношений полов, способствующей позитивной полоролевой социализации.

Большой интерес представляет изучение механизмов полоролевого развития умственно отсталых детей и подростков. Анализ исследований показывает, что отклонения в формировании половой идентичности и освоении половых ролей могут влиять на нарушение социальной адаптации умственно отсталых детей (Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, В.И. Гарбузов, Э.Г. Ойдемиллер и др.).

Изучение психосексуального развития умственно отсталых детей по данным осведомленности в вопросах пола проводилось Д.Н. Исаевым и В.С. Каганом. Было отмечено, что умственно отсталые дети заслуживают особого внимания в связи с тем, что их половое развитие отличается от такового здоровых детей, как и формирование у них полоролевого поведения, сексуальной активности и ориентации, осведомленности в вопросах пола.

Д.Н. Исаев указывает на то, что в условиях нарушения психики усиливается роль влечений как недифференцированных и недостаточно осознаваемых потребностей при формировании поведения ребенка, влечения при этом могут быть не только усилены, но и извращены. Усиление роли влечений в структуре поведения ребенка не является редкостью [3, с. 26].

Можно выделить особенности полоролевого развития детей с нарушениями интеллекта.

Полоролевая идентификация умственно отсталых подростков формируется под влиянием психического недоразвития и коррелирует с уровнем интеллектуального развития: чем грубее поражения ЦНС, тем слабее выражен психологический процесс самоотождествления. У подростков с легкой степенью умственной отсталости можно говорить о сформированности половозрастной

идентификации. Себя они идентифицируют не только по внешнему виду, но и по статусу, что свидетельствует о наличии у них определённого объема абстрактного мышления.

Процесс полоролевой идентификации также зависит от личностных особенностей.

Полоролевое поведение умственно отсталых подростков в большинстве случаев является феминным у девочек и маскулинным у мальчиков, что подтверждает положение о наличии врожденных программ психосексуального развития, но в то же время зависит и от условий воспитания ребёнка, так как формирование полоролевого поведения происходит под влиянием реакций взрослых.

Следовательно, возникает необходимость большего внимания педагогов, психологов, родителей к вопросам половой жизни умственно отсталых и разработки программ их полового воспитания. Эти вопросы требуют специальной и глубокой проработки и решения следующего круга задач: формирование способности у умственно отсталых детей дифференцировать себя от представителей другого пола и идентифицировать себя с представителями своего пола; создание условий для усвоения моделей полоролевого поведения, внешних форм взаимоотношений полов посредством осознанного копирования; оценивать себя как представителя определённого пола и в соответствии с этим определять собственное поведение и в различных сферах социального взаимодействия, т.е. усвоение моделей мужского (женского) полоролевого поведения, форм этикета во взаимоотношениях полов; развитие у детей умений соотносить свое полоролевое поведение с поведением других, адекватно оценивать полоролевое поведение сверстников и свое собственное; воспитание потребности и развитие умений заботиться о своем здоровье, организме (на доступном возрасту уровне), чистоте, внешнем виде; формирование представлений о «женских» и «мужских» видах деятельности, профессиях; как внешних, так и внутренних аспектах мужской ценности и женственности; развитие понимания партнерского характера жизни в семье; формирование основ гуманного отношения к взрослым, сверстникам своего и противоположного пола; формирование представлений о зарождении новой жизни с общим механизмом деторождения; формирование представлений о правилах поведения с незнакомыми людьми и навыков личной безопасности.

Решение этих и других задач полоролевого воспитания позволит обеспечить подготовку воспитанников специальных (коррекционных) учреждений к успешной социальной адаптации и сформировать положительные привычки и навыки правильного полоролевого поведения в быту [2, с. 48].

Игра должна быть ведущей деятельностью, обеспечивающей зону ближайшего развития, оказывающей развивающее воздействие на складывание психологического облика умственно отсталого ребёнка.

Среди множества причин, тормозящих самостоятельное, последовательное становление игры у умственно отсталого ребёнка, следует, прежде всего, выделить главную – недоразвитие интегративной деятельности коры головного моз-

га, приводящие к запаздыванию в сроках овладения статическими функциями, речью, эмоционально-деловым общением с о взрослым входе ориентировочной и предметной деятельности. Пагубно отражается на становлении игры и отсутствии необходимых педагогических условий для развития ребёнка, так называемая депривация, возникающая особенно часто в тех случаях, когда умственно отсталый ребёнок пребывает в дошкольном возрасте в учреждении закрытого типа. Будучи лишен необходимого притока свежих эмоциональных впечатлений, дошкольник с умственной отсталостью получает представление лишь об узком круге лиц, предметов; его жизнь протекает в ограниченных монотонных обстоятельствах. Таким образом, на имеющийся у него органический дефект наслаивается обеднённый и порой искажённый образ окружающего мира.

Маленькие умственно отсталые дети, поступающие в специальные дошкольные учреждения, как правило, совсем не умеют играть, они однообразно манипулируют игрушками не зависимо от их функционального назначения. Так ребёнок совершенно одинаково может длительно стучать кубиком, уткой, машинкой.

Особенно примечательным в этом случае является отношение к кукле, которая обычно воспринимается так же, как и иные игрушки. Кукла не вызывает адекватных радостных эмоций и не воспринимается в качестве заместителя человека. По отношению к игрушкам-животным умственно отсталый дошкольник также не вызывает заинтересованного эмоционального отношения. Его действия с ними напоминают манипуляции с кубиками и машинками. Важно отметить, что среди необученных, умственно отсталых дошкольников встречаются и такие дети, которые любят попробовать игрушку «на вкус». Они пытаются отгрызть кусочек от цветного кубика, облизывать матрёшку. Такие действия с игрушками в основном характерны, для детей, страдающих глубоким интеллектуальным нарушением, однако в ряде случаев они вызваны просто неумением действовать с игрушками, отсутствием опыта и использования в соответствии с функциональным назначением. У значительной части умственно отсталых детей на ряду с манипуляциями встречаются и так называемые **процессуальные действия**, когда ребёнок беспрерывно повторяет один и тот же игровой процесс: снимает и одевает одежду на куклу, строит и разрушает постройку из кубиков, достаёт и ставит на место посуду [1, с. 83-94].

Отличительной особенностью игр необученных умственно отсталых дошкольников является наличие так называемых неадекватных действий. Такие действия не допускаются не логикой, ни функциональным назначением игрушки, их ни в коем случае нельзя путать с использованием предметов-заместителей, которые часто наблюдаются в игре нормального ребёнка. Обычный дошкольник охотно использует палочку вместо ложки, кубик вместо мыла и т.д. Такие действия обусловлены потребностями игры и говорит о высоком уровне его развития. Но как раз таких действий с использованием предметов – заместителей никогда не встречается у умственно отсталых дошкольников при их поступлении в специальные дошкольные учреждения.

Замечено, что в процессе игры **олигофрены** действуют с игрушками молча, лишь изредка издавая отдельные эмоциональные возгласы и произнося сло-

ва, обозначающих названия некоторых игрушек и действия. Необученный умственно отсталый ребёнок быстро насыщается игрушками. Длительность его действий обычно не превышает пятнадцати минут. Это свидетельствует об отсутствии подлинного интереса к игрушкам, который, как правило, возбужденный новизной игрушки и в процессе манипулирования быстро угасает.

Без специального обучения игра у умственно отсталых не может занять ведущие место и, следовательно, оказать воздействие на психическое развитие. В таком виде игра не способна служить средством коррекции и компенсации дефектов развития аномального ребёнка. Разделу «Игра» неслучено отведено центральное место в программе воспитания и обучения умственно отсталых. Тем самым подчёркивается первостепенное значение этой деятельности для обогащения детского развития, коррекции и компенсации разнообразных дефектов в психике аномального ребёнка, подготовки к обучению в школе.

Известно, что игровая деятельность ребёнка весьма многогранна, так же как разнообразны и игры. При всём том, главенствующее значение отводится среди них сюжетно-ролевым играм. Именно этот вид игр воплощает в себе наиболее значимые и существенные черты игры как деятельности. Учитывая её особую значимость для детского развития, программа делает особый акцент на поэтапное формирование у умственно отсталого ребёнка сложного механизма сюжетно-ролевой игры [4, с. 37].

Перед учителем-дефектологом ставится задача постепенного введения умственно отсталых в мир игры, обучение его разнообразным игровым приемам, использованию различных средств общения со сверстниками. Для того чтобы у умственно отсталого ребёнка возникло желание играть в месте с детьми, он должен быть подготовлен.

Кроме сюжетно-ролевой игры, умственно отсталые дети обучаются **дидактическим и подвижным играм**. Учитывая потребность детей в движении, можно также широко применять фрагменты подвижных игр. Таким образом, раздел «Игра» включает три направления: обучение сюжетно-ролевым играм, подвижным и дидактическим. Занятия по первому направлению проводит дефектолог и воспитатель, а по двум другим – в основном (на специальных занятиях) воспитателем.

Список литературы

1. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. Кн. для воспитателя. – М., 1999.
2. Зайцев Д.В. Дошкольная коррекционная педагогика: Учебное пособие. – Саратов, 2000.
3. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М., 2001.
4. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Л.Б. Баряевой, А.П. Зарин, Н.Д. Соколовой. – СПб., 1996.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ,
ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ТЯЖЕЛЫМ РЕЧЕВЫМ
НАРУШЕНИЕМ**

Существенные изменения, происшедшие в последние десятилетия в России в отношении к лицам с отклонениями в речевом развитии, определяют особый интерес к семье, в которой воспитывается такой ребенок. Особое положение в этом вопросе занимают семьи, воспитывающие детей с тяжелыми речевыми нарушениями. Внимание к вопросам семейного воспитания связано с признанием его приоритета в развитии личности ребенка. Так для семей, воспитывающих детей с заиканием, характерен высокий уровень проявления «проблемности».

Практика свидетельствует о том, что в таких семьях выявляется высокий уровень потребности в оказании им помощи. В семье формируются предпосылки и создаются условия для развития физических, эмоциональных, познавательных, речевых способностей индивида. Следует отметить, что часть родителей, обеспокоенная возникшими проблемами, пытается разрешить их собственными силами. Родители детей с заиканием принимают активное участие в создании родительских ассоциаций, просветительских фондов, центров милосердия и социального партнерства.

Положение семей, в которых воспитываются дети с заиканием, к сожалению, усугубляется тем, что своевременная поддержка и профессиональное им содействие задерживаются в связи невысокой активностью государственных структур и полным отсутствием как концептуальных подходов и теоретико-методологического обоснования психологической помощи, так и практических разработок по данному вопросу. В связи с этим особую важность приобретает проблема создания модели государственной психологической помощи семьям, воспитывающим детей с заиканием.

Разработка комплексной программы психолого-педагогической помощи семьям этой категории обусловлена тем, что современная семья, в которой воспитывается ребенок, не играет роль базовой структуры, обеспечивающей максимально благоприятные условия для его оптимального развития и воспитания. К сожалению, во многих семьях не только не созданы адекватные условия для развития детей, но, напротив, семейная ситуация оказывает деструктивное воздействие на ребенка, травмируя его незащищенную личность. Такая внутрисемейная атмосфера возникает в результате следующих причин: высокого уровня психической травмы членов семей, вследствие воспитания ребенка с проблемами речи; отсутствия как мотивов к оказанию помощи проблемному ребенку, так и элементарных психолого-педагогических знаний у родителей; непринятия особенностей ребенка, что обусловлено как психическими особенностями личности родителей, так и их культурноценностными ориентациями в отношении такого ребенка.

Семья – микросоциум, в котором ребенок не только живет, но в котором формируются его нравственные качества, отношение к миру людей, представ-

ления о характере межличностных и социальных связей. Семья рассматривается как системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребенка, предопределяющая его дальнейшее речевое, психическое и социальное развитие. В современных исследованиях выявлена прямая зависимость влияния семейного фактора на особенности развития ребенка: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем сильнее выражены нарушения развития у ребенка. Эти положения должны учитываться как в диагностической, так и в коррекционной работе с ребенком, имеющим нарушения речи.

Осуществление психолого-педагогической помощи семьям рассматриваемой категории позволяет через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений решать проблемы дифференцированной и адресной помощи проблемному ребенку. Разнообразные формы обучения, как в государственных, так и в негосударственных образовательных учреждениях, работа с заикающимися детьми, включают такую семью в поле коррекционного воздействия в качестве основного стабилизирующего фактора социальной адаптации ребенка.

Потребность в оказании специальной психологической помощи семьям, воспитывающим детей с заиканием, обуславливается наличием огромного числа разнообразных проблем, с которыми эти семьи повседневно встречаются. В первую очередь, это необходимо для создания благоприятной реабилитационной и коррекционно-обучающей среды ребенка в период его пребывания дома. Осуществление этой цели требует от родителей определенного объема знаний, способствующих пониманию потребностей и возможностей ребенка. Они также должны владеть практическими навыками, позволяющими методически правильно общаться с ребенком и правильно его воспитывать.

Список литературы

1. *Ткачева В. В.* Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии: практикум по формированию адекватных отношений. – М., 2006.
2. *Ткачева В. В.* О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии // Дефектология. – 2008. – № 4.

Т.А. Мыгаль

Научный руководитель: к.пед.н., доцент Е.А. Эм г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СРЕДСТВ ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

На всех этапах развития ребенка его непосредственное взаимодействие с взрослым в процессе совместной деятельности осуществляется на разных уровнях: материальном (предметном), моторном (двигательном) и информационном (коммуникативном). Благодаря коммуникации, ситуативным коммуникативным актам определяется смысловое поле межличностных отношений, обес-

печивается взаимопонимание и взаимодействие при решении задач и достижений цели в различных видах совместной деятельности [1, с. 28].

Освоение предметного мира и формирование предметного сознания на начальном этапе развития обеспечивается непосредственным взаимодействием ребенка и взрослого (матери и дитя). Основными средствами в этом взаимодействии, известном как «эмоционально-положительное общение» и ведущая форма деятельности ребенка первого года жизни, выступают различные движения (в том числе мимика, жесты матери и самого ребенка) и слово (речь) матери. В результате активного взаимодействия с взрослым у нормально развивающегося ребенка появляется начальный репертуар коммуникативного поведения, развивается «коммуникативно-познавательный комплекс», обеспечивающий постепенное становление вербального и невербального компонентов коммуникации [1, с. 40].

В раннем детстве у ребенка вначале появляются и вырабатываются невербальные средства коммуникации в виде различных движений, жестов и мимики, взглядов, которые сопровождаются вокализацией, словесными голосовыми реакциями (крик, гуление, лепет). Лишь по мере взросления и практического усвоения языковой системы ребенок постепенно овладевает вербальной коммуникацией, которая в дальнейшем становится основным средством, обеспечивающим успешность становления и личностного развития [3, с. 50].

Поскольку основным средством коммуникации в норме является слово (речь), то вполне понятно, что в случаях речевой патологии будут нарушаться все функции речи, в том числе коммуникативная.

Дети с нарушением речи должны иметь большой репертуар невербальных средств коммуникации по сравнению со сверстниками с нормой речевого развития и активно пользоваться им в качестве компенсации несформированных вербальных средств общения. К невербальным средствам коммуникации относятся: визуальные (различные движения рук, головы, мимические движения, позы, осанку и др.); акустические (паралингвистические: мелодико-интонационные и темпоритмические проявления речи; и экстралингвистические: речевые паузы, смех и др.); тактильные (прикосновения, пожатие руки и т.д.) и др. [4, с. 42].

Как показывают исследования, у дошкольников с общим недоразвитием речи особенности невербальной коммуникации обнаруживаются не только на уровне собственного пользования невербальными средствами общения при межличностном взаимодействии, но и на уровне восприятия и понимания информации, транслируемой им невербальными средствами другими людьми. Такие дети используют и понимают более “простые” средства невербального общения (движения, жесты, мимику, взгляды), характерные для детей младшего по сравнению с ними возраста. В репертуаре у дошкольников с общим нарушением речи превалирует мимика и визуальное взаимодействие (взгляды), тогда как их сверстники с нормой речевого развития пользуются в процессе общения преимущественно жестами и в меньшей мере мимикой и взглядами [2, с. 38].

Недостаточность коммуникативных возможностей затрудняет взаимодействие детей с нарушениями речи с другими людьми, расстраивает процесс фор-

мирования у них представлений об окружающем мире, нарушает речемыслительную деятельность, что в целом ведет к смещению сроков становления предметного и других форм сознания, к деформированному развитию личности с речевой патологией [2, с. 38].

Экспериментальные данные (Л.З. Арутюнян; Л.С. Волковой; Т.С. Когновицкой; Е.В. Лавровой) показали недоразвитие паралингвистических, экстралингвистических средств общения у детей с общим недоразвитием речи. Н.Н. Станишевская, анализируя деятельность общения, выявила, что у детей с общим недоразвитием речи страдает не только вербальная, но и невербальная коммуникация. У них нарушена синхронность, согласованность двойной связи: коммуникативной (вербальной) и метакоммуникативной (двигательной, эмоциональной, интонационной, жестовой), предшествующей в онтогенезе вербальной. Снижается способность не только самовыражения, передачи информации, но и ее восприятия.

Нарушения возникают из-за недостаточной силы голоса, ускоренном темпе речи, в дискоординации дыхания и фонации, инфантильности мимики. При волнении у детей с общим недоразвитием речи отмечается ускорение темпа речи, нарушение ее ритма, несоблюдение пауз, ускоренный речевой выдох, частые дополнительные вдохи в момент речи, в связи с чем нарушается ее плавность и интонационная выразительность.

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи не умеют в полной мере использовать средства невербальной коммуникации, что в свою очередь затрудняет речевое общение; дефицит невербальных средств общения не исчезает с годами и создает нагрузку на речь дошкольника. Поэтому необходима целенаправленная поэтапная работа по формированию, развитию и совершенствованию невербальных средств общения у дошкольников с общим недоразвитием речи [2, с. 38].

Список литературы

1. Вотчин И.С. Невербальное поведение. – М., 2002.
2. Кондратенко И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи// Дефектология. – 2001.
3. Михайлов Л.А. Введение в психологию общения: невербальные средства общения. – М., 1999.
4. Лабунская В.А. Невербальное поведение. – Ростов-на-Дону, 1986.

Р.М. Несолонова

Научный руководитель: к.пед.н., доцент О.П. Демиденко г. Ставрополь **ИГРОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА КЛАССОВ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

Количество детей с задержкой психического развития неуклонно растет с каждым годом. У ребенка, имеющего какие-либо отклонения в развитии, нарушена не только познавательная сфера деятельности, но и имеются трудности связанные со

становлением личности. Развитие личности такого ребенка представляет собой более сложную проблему. В трудах отечественных психологов К.С. Лебединского, В.И. Лубовского, Т.В. Егоровой отмечено, что дети с задержкой развития характеризуются импульсивностью, несформированностью самоконтроля, психическим инфантилизмом, недоразвитием личностно-деятельностной и коммуникативной сферы. Поэтому при воспитании аномального ребенка особое внимание должно быть направлено на развитие личности в целом. Самооценка личности позволяет осознать свои возможности, качества и место среди других людей. Слишком высокая или низкая самооценка нарушают процесс адаптации личности в обществе, который выражается в неадекватной робости, конфликтности, критичности. В исследованиях Л.М. Шипициной, Б.П. Пузанова отмечается, что особенно это заметно в общении, где лица с завышенной и заниженной самооценкой выступают причиной конфликтов.

Метод игротерапии является ведущим средством профилактики и коррекции конфликтного поведения детей среднего школьного возраста благодаря тому, что игра, в отличие от деятельности неигрового типа, активнее затрагивает его глубинные эмоциональные переживания.

Проблемой игротерапии как метода использования коррекции конфликтного поведения занимались такие отечественные и зарубежные ученые, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М. Клейн, А. Фрейд, Д. В. Винникотт и др.

Несмотря на актуальность исследований личностных особенностей детей с задержкой развития, до настоящего времени отсутствуют комплексные исследования их самооценки в подростковом периоде развития. Именно в этот период развития личности самооценка занимает центральное место в процессе развития самосознания, обеспечивает единство, стабилизацию и целостность личности, включена во множество связей и отношений с другими психологическими образованиями. К числу таких образований относится система межличностных отношений.

Если ведущим видом деятельности младшего школьника была учебная деятельность, и существенные изменения в психическом развитии были связаны с нею, то у подростка основная роль принадлежит устанавливающейся системе взаимоотношений с окружающими. Именно система взаимоотношений с социальной средой и определяет направленность его психического развития.

Самооценка подростка формируется под влиянием двух разнонаправленных тенденций: с одной стороны, действует желание быть похожим на своих друзей, с другой – стремление к самовыражению, желание «иметь своё лицо», быть индивидуальностью. Это одно из наиболее ярко выраженных противоречий подросткового возраста.

Адекватная самооценка очень важна для психического здоровья. Если человек – особенно подросток – думает, что он бездарный, несимпатичный и бесполезный человек, он начинает вести себя соответственно этой оценке. Объективное отношение к себе составляет основу нормальной адекватной самооценки. [2]

При завышенной самооценке конфликты возникают из-за пренебрежительного отношения к другим людям и неуважительного обращения с ними, слишком резких и необоснованных высказываний в их адрес, нетерпимости

чужому мнению, проявлению высокомерия и зазнайства. Низкая критичность к себе мешает им даже заметить, как они оскорбляют других высокомерием и непрерываемостью суждений.

При заниженной самооценке конфликты могут возникать из-за чрезмерной критичности этих людей. Они очень требовательны к себе и еще более требовательны к другим, не прощают ни одного промаха или ошибки, склонны постоянно подчеркивать недостатки других.

На наш взгляд, адекватная самооценка отражает особенности осознания человеком своих поступков и действий, их мотивов и целей, умение увидеть и оценить свои возможности и способности.

Неадекватная самооценка детей среднего школьного возраста требует внимания не только со стороны педагогов и родителей, но и со стороны психолога, т.к. у таких детей могут возникнуть проблемы в учебе и в общении с другими детьми.

С подростками, имеющими неадекватную самооценку необходима организация коррекционно-развивающей работы, направленной на повышение уверенности в себе, снижение эмоционального напряжения, создание ситуации успеха.

Конечно же, повысить самооценку учащихся за короткое время невозможно. Необходима систематическая, целенаправленная работа с ними. В такой работе используется метод игротерапии.

Игровая терапия – метод психотерапевтического воздействия на детей с использованием игры. В основе различных методик, описываемых этим понятием, лежит признание того, что игра оказывает сильное влияние на развитие личности. Игра способствует созданию близких отношений между участниками группы, снимает напряженность, тревогу, страх перед окружающим миром, повышает самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях, общении, снимая опасность социально значимых последствий.

Таким образом, мы полагаем, что психокоррекционный эффект игровых занятий у подростков достигается благодаря установлению положительного эмоционального контакта со взрослыми. Игра корригирует подавляемые негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе, расширяет способности детей к общению, формирует адекватную самооценку.

Список литературы

1. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М., 1997.
2. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. – М., 1997.
3. Петровский А.В. Введение в психологию. – М., 2002.

О.В. Омелянчук

Научный руководитель: к. психол.н. В.В. Ершова г. Ставрополь

РОЛЬ ПСИХОЛОГА В ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Семья – это первый непосредственный объект психологии. Работая на семью, психолог работает на общество, свой народ и государство. Вот почему

тема настоящей статьи особенно актуальна, а по значимости выходит на первый план. Ребенок с ограниченными физическими возможностями в семье – чрезвычайная ситуация для всего общества. И помочь облегчить эту ситуацию может только специальный психолог. Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями всегда тяжелый психологический стресс для всех членов семьи. Часто семейные отношения ослабевают, постоянная тревога за больного ребенка, чувство растерянности, подавленности являются причиной распада семьи, и лишь в небольшом проценте случаев семья сплочивается. Наличие ребенка-инвалида отрицательно влияет на других детей в семье. Им меньше уделяется внимания, уменьшаются возможности для культурного досуга, они хуже учатся, чаще болеют из-за недосмотра родителей [3].

Общую задачу психологической помощи матери, имеющей ребенка с ограниченными физическими и умственными возможностями, составляет контроль за ходом психического развития ребенка на основе представлений о нормативном содержании и возрастной периодизации этого процесса. Указанная общая задача на сегодняшний день включает в себя следующие конкретные составляющие: ориентация родителей, учителей и других лиц, участвующих в воспитании, в возрастных и индивидуальных особенностях психического развития ребенка; своевременное первичное выявление детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития и направление их в психолого-медико-педагогические консультации; предупреждение вторичных психологических осложнений у детей с ограниченными физическими и умственными возможностями, с ослабленным соматическим или нервно-психическим здоровьем, рекомендации по психогигиене и психопрофилактике (совместно с детскими психологами и врачами); составление рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей в школьном обучении для учителей, родителей, и других лиц; составление (совместно со специалистами по семейной психотерапии) рекомендаций по воспитанию детей в семье; коррекционная работа индивидуально или(и) в специальных группах при консультации с детьми-инвалидами и их родителями; оказание первичной помощи в реализации развивающих программ как в условиях семьи, так и в условиях специально организованной педагогической среды, отвечающей особым образовательным потребностям младенца (группы развития); целевая работа по развитию сенсомоторной сферы ребенка; психологическая и правовая поддержка семьи; психологическое просвещение населения с помощью лекционной и других форм работы [1].

В задачу психолога в оказании помощи семьям, имеющим ребенка с особыми потребностями, могут входить следующие направления работы: индивидуальное психологическое обследование детей, определение общего уровня психического развития, выявление структуры нарушения (т.е. выделение сохранных и формирующихся с задержкой психических функций). По результатам психологического обследования психолог совместно с педагогом или дефектологом может намечать стратегию и тактику коррекционной работы с каждым ребенком. В дальнейшем психолог наблюдает за его продвижением, выделяет те пара-

метры психического развития, которые требуют большего внимания, участвует в разработке системы коррекционных занятий, учитывающей все индивидуальные особенности конкретного ребенка (темп психической деятельности, утомляемость, устойчивость внимания и т.п.). Особенно важна роль психолога в адаптационный период, когда резкий переход от одной системы воспитания к другой может привести ребенка к дезадаптационному стрессу. Поэтому психолог помогает дефектологу, воспитателям и родителям в проведении наиболее сложного для ребенка начального периода пребывания в новой системе воспитания [4].

Получив информацию о такой семье, составив план оказания ей помощи, психолог составляет рекомендации родителям, как следует ухаживать за таким ребенком. План реабилитации ребенка-инвалида составляется на каждого ребенка отдельно.

Морозова Е.И. предлагает следующие формы работы с матерями:

1. Демонстрация матери приемов работы с ребенком.
2. Конспектирование матерью уроков, проводимых психологом. Выполнение домашних заданий со своим ребенком.
3. Чтение матерью специальной литературы, рекомендованной психологом.
4. Реализация творческих замыслов матери в работе с ребенком [2].

В работе психолога с матерями Алешина Ю.Е. выделяет три этапа:

Первый этап направлен на привлечение матери к учебно-образовательному процессу ребенка. Психолог должен убедить мать больного ребенка в том, что именно в ней очень нуждается ее малыш, что кроме нее, этим процессом заняться некому.

Второй этап. Формирование увлечения матери процессом развития ребенка. Психолог показывает матери возможность существования маленьких, но очень важных для ее ребенка достижений. Мать обучается отрабатывать дома с ребенком те задания, которые дает психолог.

Третий этап характеризуется раскрытием перед матерью возможности личного поиска творческих подходов к обучению ее ребенка и личного участия в исследовании его возможностей [1].

Психолог проводит индивидуальные занятия с ребенком, приглашая на них также и его мать. Приобщение матери больного ребенка к такой форме деятельности направлено на нейтрализацию неконструктивных форм ее поведения. Осуществление продуктивной занятости матери позволяет ей реализовать необходимую потребность в деятельности вообще и в деятельности с ребенком в частности, а также освобождает ее от асоциальной или деформирующей психику формы миропонимания (чувства собственной вины, вины предков и т.д.), возникшей вследствие стресса.

Таким образом, проблема детской инвалидности является актуальной во всем мире. Семья, ближайшее окружение ребенка с ограниченными возможностями, главное звено в системе его воспитания, социализации, удовлетворения потребностей, обучения, профориентации. Когда в семье есть ребёнок-инвалид, психолог может повлиять на создание более жёсткого окружения, необходимого членам семьи для выполнения своих функций.

Список литературы

1. Алешина Ю.Е. Семейное и индивидуальное психологическое консультирование. – М., 1994
2. Морозова Е.И. Новые подходы к организации помощи семьям, воспитывающим проблемных детей раннего возраста// Дефектология. – №3. – 1998.
3. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии// Дефектология. – №3. – 1999.
4. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений специальной (коррекционной) педагогики// Дефектология. – №3. – 2002.

Я.В. Паикова

Научный руководитель: д-р.психол.н., профессор М.И. Плугина

г. Ставрополь

НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

По статистическим данным с каждым годом отмечается неуклонный рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в коррекционно-педагогической помощи, которая должна осуществляться на всех этапах развития ребенка. Кроме количественного увеличения нарушений в развитии, наблюдаются качественные изменения, носящие системный характер и затрагивающие физическую и психическую сферу – нарушения эмоционально-волевой сферы, поведения и личности в целом.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – дети, у которых нарушения в развитии предоставляют им возможность иметь бинефициарный статус, т.е. позволяют пользоваться социальными льготами и пособиями [2, с. 90].

Вследствие наличия у ребенка нарушений в развитии (нарушение зрения, слуха, функций опорно-двигательного аппарата и центральной нервной системы и т.д.) происходит его «выпадение» из социокультурного общеобразовательного пространства. Поэтому необходим поиск «обходных путей», т.е. создание специально организованного образовательного пространства, способного обеспечить такому ребенку все необходимые условия для реализации своего права на образование.

Наибольшую значимость заявленная проблема приобретает тогда, когда осуществляется подготовка детей к школьному обучению и в период их адаптации к условиям образовательной деятельности.

Создание среды, комфортной для детей, имеющих проблемы в развитии, ограничения в здоровье, является задачей не только воспитателей дошкольных образовательных учреждений, учителей, родителей, но и специалистов в области практической психологии. Иначе говоря, необходима специально органи-

зованная психологическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья при их подготовке к обучению в школе. В противном случае, уровень подготовленности таких детей к обучению будет значительно ниже, чем у детей, включенных в поэтапный процесс социализации.

Под готовностью к школьному обучению понимают определённый уровень морфофункционального и психического развития ребёнка, при котором систематическое школьное обучение не приведёт к ухудшению состояния здоровья, срыву социально-психологической адаптации (М.М. Безруких). От готовности к школе зависит успешность и эффективность обучения. Готовность к школе – интегральная характеристика, включающая определённый уровень состояния здоровья и физического развития, личностное развитие (самосознание, самооценка, мотивация), интеллектуальное и речевое развитие, развитие моторных функций и зрительного восприятия, зрительно-моторных и слухо-моторных координаций и др.

В настоящее время функционирует новая форма образования – дошкольная подготовка, которая обеспечивает преемственность дошкольного и школьного обучения и представляет собой целенаправленный организованный социальный процесс обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста, выполняющий функцию социального контроля за состоянием физического, психологического, интеллектуального развития детей перед поступлением в школу, что позволяет сфокусировать внимание на детях с ограниченными возможностями здоровья [5].

При этом следует отметить, что большинство детей с ограниченными возможностями здоровья имеют сопутствующие соматические заболевания, вследствие которых не посещают дошкольные учреждения и соответственно не могут быть подготовлены на достаточно высоком уровне к обучению в школе. Следовательно, они в первую очередь нуждаются в дошкольной подготовке.

Поэтому актуальной становится проблема организации психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной подготовки.

В настоящее время в психологической литературе существует большое количество трактовок понятия психологической помощи: психологическая помощь рассматривается как область практического применения психологии, ориентированная на повышение социально-психологической компетентности людей и оказание психологической помощи как отдельному человеку, так и группе, организации [4, с. 306]; как вид помощи, которую оказывает квалифицированный психолог человеку или группе людей в оптимизации психофизиологических состояний, познавательных процессов, поведения, общения, реализации индивидуальной и особенно групповой деятельности [3, с. 376].

На наш взгляд, данные определения не в полной мере отражают специфику психологической помощи детям, имеющим ограниченные возможности здоровья. Поэтому наиболее отражающим является определение психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья как системы психолого-реабилитационных воздействий, направленных на повышение социальной активности, развитие самостоятельности, укрепление социальной позиции лично-

сти ребенка с нарушением в развитии, формирование системы ценностных установок и ориентаций, развитие интеллектуальных процессов, которые соответствуют психическим и физическим возможностям ребенка [1, с. 36].

В процессе психологической помощи детям с проблемами в развитии необходимо учитывать сложную структуру, специфичность их развития, характер сочетания в картине их состояния биологических и социальных факторов развития, особенности социальной ситуации развития, степень выраженности изменений личности в связи с заболеванием, особенности межличностного общения в семье и в социуме.

Важное значение имеет решение частных задач: устранение вторичных личностных реакций на имеющийся психический или физический дефект, коррекция неадекватного стиля семейного воспитания, госпитализм и др.

Большое значение в настоящее время приобретает проблема организации психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья при подготовке к школьному обучению, т.е. в условиях дошкольной подготовки. Мы считаем, что такая психологическая помощь должна осуществляться по следующим направлениям:

1. Психологическая диагностика готовности к школе детей с ограниченными возможностями здоровья. Осуществляется по двум этапам: скрининговая диагностика – выделение из популяции детей, имеющих признаки нарушенного развития, т.е. это экспертный, дифференциально-уровневый диагностический процесс; углубленная диагностика – ориентирована на выявление специфики психического развития в широком смысле слова, понимании механизмов и причин, приведших к данному типу условно-нормативного или отклоняющегося развития. Углубленная оценка может проводиться только в индивидуальной форме обследования. Углубленная психологическая диагностика может существовать в виде: первичной – первая оценка психического развития ребенка. В ситуации индивидуального обследования ребенка первичной оценкой является углубленная психологическая диагностика; динамической – с помощью которой отслеживается динамика развития, эффективность обучения, динамика развивающих и/или коррекционных мероприятий; итоговой – оценка состояния ребенка в конце определенного этапа его обучения, цикла развивающей или коррекционной работы [6].

2. Психологическая коррекция проводится в индивидуальной и групповой форме. По результатам психодиагностики разрабатываются рекомендации по дальнейшему сопровождению детей. Ряд детей имеет показания для психологической коррекции, поэтому формируются группы детей, имеющих сходные трудности в познавательной сфере и нуждающихся в систематической коррекционно-развивающей работе. Кроме этого, осуществляется коррекция эмоционального развития ребенка, сенсорно-перцептивной и интеллектуальной деятельности, поведения, развития личности.

3. Психологическое консультирование родителей и педагогов, работающих с детьми. В содержание психологического консультирования входят вопросы, связанные с возрастными особенностями детей, проблемами психологической подготовки к обучению в школе в условиях дошкольной подготовки.

Таким образом, проблема психологической помощи в условиях дошкольной подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья приобретает все большую актуальность в связи с ежегодным ростом числа детей с особыми образовательными потребностями, нуждающихся в квалифицированной помощи ряда специалистов, в том числе и практического психолога, при подготовке к обучению в школе.

Список литературы

1. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб., 2006.
2. Организационно-педагогические основы интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009.
3. Психологический словарь/авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; Под общей ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов н/Д., 2003.
4. Психология. Словарь/Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.
5. Психолого-педагогическая поддержка жизнедеятельности ребенка в условиях дошкольного образования (рекомендации для родителей, воспитателей, учителей)/Под общей редакцией Н.Б. Ромаевой. – Ставрополь, СГПИ, 2007.
6. Семаго М.М. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования. – М., 2006.

Е.В. Подлесных

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Л.И. Макадей г. Ставрополь

ПРИЗНАКИ ДЕЗАДАПТАЦИИ (ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Изучение сложившейся практики воспитательно-профилактической работы по предупреждению правонарушений несовершеннолетних показывает, что одним из слабых мест в деятельности системы как общих, так и специальных органов ранней профилактики являются достаточно часто встречающиеся ошибки в диагностике степени социальной и педагогической запущенности несовершеннолетних, и в связи с этим неадекватно выбранные средства и методы воспитательно-профилактического воздействия.

Анализируя деятельность комиссий по делам несовершеннолетних, С.А. Беличева выявила, что от 40 до 60% трудновоспитуемых детей и подростков, проходящих через комиссию и состоящих на учете в ИДН, относятся к числу таких педагогически запущенных, воспитательную работу с которыми более целесообразно проводить в системе общих органов ранней профилактики, в учебно-воспитательных коллективах школ, ПТУ, внешкольных детских учреждениях [1, с.27].

В своих исследованиях С.А. Беличева отмечает, что из поля зрения специальных органов ранней профилактики нередко выпадают как отдельные социально запущенные подростки, ступившие на путь правонарушений сами и негативно влияющие на других, так и целые опасные криминогенные подростковые группы [2, с. 72].

Такого рода серьезные просчеты в своевременном распознавании степени и характера социальной дезадаптации трудновоспитуемых подростков в значительной мере объясняются отсутствием необходимой психолого-педагогической подготовки практических работников, осуществляющих воспитательно-профилактическую деятельность, а также отсутствием необходимого психологического обеспечения системы органов ранней профилактики.

Несмотря на всю важность правильной и своевременной психологической диагностики, практические работники в настоящее время оказываются, по сути дела, невооруженными необходимыми диагностически значимыми критериями и признаками, позволяющими распознавать степень социальной дезадаптации несовершеннолетних непосредственно в процессе воспитательно-профилактической работы [2, с. 32].

Существующие методы психологической диагностики рассчитаны в основном на профессиональных психологов и, по сути дела, не учитывают специфику реальной воспитательной работы учителя, социального работника, сотрудника инспекции и комиссии по делам несовершеннолетних, для которых наиболее доступным и приемлемым методом является педагогическое наблюдение подростка в процессе его разносторонней деятельности, общения со сверстниками, взаимодействия со взрослыми, воспитателями и т.д. Такого рода методы, безусловно, имеют свое существенное преимущество, поскольку объектом изучения, в первую очередь, является реальное поведение учащихся, которое наблюдается лонгитудно в самых различных естественных ситуациях, что способно нести наиболее объективную информацию о личности подростка, тенденциях его социального развития.

Однако, как справедливо отмечал Ю.К. Бабанский, самым слабым моментом организации педагогического наблюдения является недостаточная продуманность системы признаков, по которым можно фиксировать проявление того или иного факта, отсутствие единства требований в применении этих признаков всеми участниками наблюдений.

Чтобы педагогическое наблюдение выполняло свои диагностические функции, оно должно быть соответствующим образом организовано и сориентировано, то есть вооружено необходимыми диагностически значимыми критериями и признаками, с помощью которых педагог смог бы выделять в поведении и системе отношений учащихся те характерные проявления, которые несут информационную нагрузку и позволяют судить о характере асоциальных отклонений и степени педагогической запущенности. В противном случае в качестве единиц наблюдения выступают чисто внешние, порою случайные проявления и поступки, которые приводят к поспешным, неглубоким и вместе с тем чреватых печальными последствиями выводам. Так, учителя чаще всего судят об учащемся по его отношению к учебной деятельности, педагогическим воздействиям, сотрудники органов профилактики – по отдельным асоциальным отклонениям и поступкам. Важнейшей и насущной задачей психологической и педагогической науки является вооружение практических работни-

ков научно обоснованными, диагностически значимыми критериями и признаками, позволяющими выполнять функции как ориентирования, так и прогнозирования в педагогическом наблюдении, осуществляемом в ходе воспитательно-профилактической работы.

Сложившиеся в науке традиционные подходы ориентированы, прежде всего, на характер нравственно-мотивационной сферы и направленности несовершеннолетних правонарушителей.

Безусловно, такие личностные характеристики, как нравственно-мотивационная сфера и направленность являются весьма важными и, по сути дела, ключевыми характеристиками личности, их знание помогает прогнозировать поведение, наметить дифференцированный подход в воспитательно-профилактической работе. Однако в реальной практике школьных учреждений, органов ранней профилактики изучение нравственно-мотивационной сферы и направленности оказывается крайне затруднительным, поскольку требует тонких и сложных психолого-диагностических методов, доступных скорее профессиональному психологу. Кроме того, валидность существующих методов по изучению нравственной воспитанности, нравственно-мотивационной сферы вызывает достаточно серьезные и обоснованные сомнения.

Учитывая «труднодоступность» мотивов для педагогического наблюдения, а также неустойчивость и слабую дифференцированность асоциальных мотивов в подростковом возрасте, вряд ли целесообразно замыкаться лишь на изучении нравственно-мотивационной сферы. При выборе диагностически значимых признаков социальной дезадаптации несовершеннолетних необходимо исходить из анализа общего уровня социального развития подростка и при этом руководствоваться рядом определенных принципов [3, с. 42].

Во-первых, принцип доступности для наблюдения, осуществляемого в процессе воспитательно-профилактической работы, поскольку этот метод является основным при изучении личности трудновоспитуемого учащегося теми лицами, которые непосредственно работают с ним.

Во-вторых, эти признаки должны быть ориентированы не на одноразовые, одномоментные срезы, выявляющие сиюминутные личностные проявления, а на длительное лонгитюдное изучение, которое способно дать более полное и объективное представление о личности трудновоспитуемого подростка, и что очень важно выявить наметившиеся тенденции его социального развития.

В-третьих, учитывая, что процесс формирования личности, процесс ее социального развития, социализации обусловливается самыми разнообразными факторами, включая как целенаправленные воспитательные усилия семьи, школы, общественных организаций и т.д., так и стихийные, неорганизованные, трудно контролируемые влияния ближайшего окружения, необходимо, чтобы диагностически значимые критерии и признаки отражали не только особенности поведения учащихся в условиях школьного учебно-воспитательного процесса, но и распространялись на другие каналы и институты социализации.

В-четвертых, диагностически значимые показатели должны отражать как функциональную, так и содержательную сторону процесса социализации, про-

цесса усвоения несовершеннолетними социального опыта, ценностно-нормативных представлений, знаний, навыков, то есть учитывать, какие социальные институты играют доминирующую роль в формировании личности подростка, и что при этом составляет содержание усваиваемого социального опыта.

И, в-пятых, при оценке содержания усваиваемого опыта важно выявить, как происходит формирование личности в таких основных сферах социализации, как «человек и профессия», где речь идет о формировании профессиональных намерений, знаний, навыков; в сфере «человек и общество», включающей систему регулятивных механизмов общественного поведения индивида, систему его ценностно-нормативных, правовых, этических, социальных представлений, ценностных ориентаций, взглядов, убеждений и т.д., а также формирование механизмов саморегуляции, способности к самооценке, к самокритичности, эмоционально-волевые и поведенческие характеристики и проявления.

Учитывая вышеизложенные принципы, а также исходя из критерия социальной дезадаптации, который был положен в основу классификации трудно-воспитуемых подростков, были выделены следующие эмпирические признаки, позволившие путем экспертного оценивания выявить диагностически значимые показатели уровня социального развития подростков: наличие положительно ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений; степень сознательности и дисциплинированности по отношению к учебной деятельности; уровень развития полезных знаний, навыков, умений (спортивных, трудовых, технических, творческих и т.д.) [3, с. 21]. Разнообразие и глубина полезных интересов; адекватное отношение к педагогическим воздействиям, оказываемым взрослыми; коллективистские проявления, способность считаться с коллективными интересами, уважать нормы коллективной жизни; способность критически, в соответствии с нормами морали и права оценивать поступки окружающих, друзей, сверстников, одноклассников; самокритичность, наличие навыков самоанализа; внимательное, чуткое отношение к окружающим, способность к сопереживанию, эмпатия; волевые качества; невосприимчивость к дурному влиянию; способность самостоятельно принимать решения и преодолевать трудности при их выполнении; внешняя культура поведения (подтянутый внешний вид, аккуратность, культура речи, вежливость); преодоление и отказ от дурных привычек и форм асоциального поведения (употребление алкоголя, курение, употребление нецензурных выражений).

Наряду с диагностически значимыми признаками, позволяющими различать педагогическую и социальную запущенность, в ходе исследования можно выявить также и сходные признаки, по которым различия в дезадаптации не значимы (отношение к учебной деятельности, асоциальные проявления, употребление алкоголя, курение).

Эти проявления выступают в роли «сигналов-признаков», на основе которых происходит формирование стереотипа «трудный подросток». Стереотип «трудный подросток» весьма отрицательно проявляет себя в социальной перцепции учителя, способствуя стиранию различий и граней между педагоги-

чески и социально запущенными учащимися. Именно наличие этих общих негативных качеств мешает учителю рассмотреть то положительное, что есть в поведении и личности педагогически запущенного (прежде всего, трудолюбие, стремление к овладению профессией), с опорой на которое без вмешательства специальных органов ранней профилактики можно успешно осуществлять воспитательную работу с этой категорией учащихся.

Нередко эти учащиеся попадают на учет в результате того, что их не различают с социально запущенными подростками, поскольку срабатывает оценка по стереотипу «трудный» подросток: поводом может стать также случайный поступок, совершенный «за компанию».

Такого рода социальные экспектации в сложившихся стереотипных оценках педагогов способны привести к тому, что подросток начинает развиваться в соответствии с ожиданиями взрослых, направленными на него, и это провоцирует проявления асоциального характера и дальнейшую десоциализацию.

Необходимость индивидуально-дифференцированного подхода к воспитательно-профилактической, коррекционно-реабилитационной работе требует углубленного изучения личности дезадаптированных несовершеннолетних и, прежде всего, знания их социально-психологических характеристик.

Список литературы

1. Беличева С.А. Сложный мир подростка. – Свердловск: Средне-Уральское книжное изд-во, 1984.
2. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков / Под ред. С.А. Беличевой. – М., 1999.
3. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. – М., 1996.

Р.Н. Позднякова

Научный руководитель: к.психол.н. В.В. Ершова г. Ставрополь

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМ НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТА

Проблема помощи детям с комплексными нарушениями в развитии остается одной из наиболее актуальных и сложных в отечественной и зарубежной специальной педагогики и специальной психологии. К данной категории относятся дети, которые имеют, комплексное нарушение слуха и интеллекта. Изучением детей с нарушенным слухом и сниженным интеллектом занимались Л.И. Тигранова, М.Ф. Титова, Л.С. Томошюнене, М.С. Певзнер, Г.П. Бертынь, Н.Ю. Донской и другие ученые.

Анализ познавательной деятельности детей данной категории показывает, что сочетание двух первичных дефектов (снижения слуха и умственной отсталости) обуславливает склонность к шаблонам, стереотипам. В отличие от детей, при нарушении слуха имеющих сохранный интеллект, в рассматриваемой ка-

тегории у детей обнаруживается ярко выраженная инертность, плохая переключаемость с одного вида деятельности на другие, неумение использовать оказываемую помощь, некритичность поведения и низкий уровень самоконтроля. Выявляется значительное отставание в речевом развитии: крайне ограничен словарь, фразовая речь находится в зачаточном состоянии. Ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость интересов, бедность эмоций оказываются факторами, которые обуславливают темп и качество развития умственно отсталых глухих [4].

Изобразительная деятельность имеет большое значение для всестороннего развития ребенка-дошкольника. Она способствует не только его эстетическому и нравственному воспитанию, расширению кругозора, а самое главное умственному развитию. Занятия рисованием и другими видами изобразительной деятельности активизируют сенсорное и интеллектуальное развитие ребенка, его моторику, пространственное восприятие, положительно воздействуют на формирование речи, игры, а в целом помогают ребенку подготовиться к школьному обучению. Безусловно, что для ребенка с отклонениями в развитии занятия, направленные на формирование его познавательной деятельности, имеют еще большее значение, чем для нормально развивающегося ровесника. Ценность исследований по особенностям умственного развития у детей с нарушениями слуха и интеллекта заключается в определении адекватных методов коррекции имеющихся нарушений средствами изобразительной деятельности [1].

Данных по изучению особенностей формирования и коррекции по средствам изобразительной деятельности у детей данной категории в доступной литературе необоснованно мало. Это препятствует организации коррекционной работы в пропедевтическом периоде и затрудняет последующее обучение детей в школе, в частности, овладение письмом, и изобразительной деятельностью.

Интерес к рисованию появляется у слышащих с сохранным интеллектом детей уже с трех-четырех лет и особенно бурно развивается в старшем дошкольном возрасте. Развитие изобразительной деятельности тесно связано с развитием предметной деятельности, предполагает достаточно высокий уровень восприятия, формирования представлений, включение всех свойств внимания.

Дети с комплексными нарушениями слуха и интеллекта любят рисовать, лепить не меньше, чем слышащие, а по мере овладения продуктивной деятельностью в процессе целенаправленного обучения рисование становится одним из наиболее успешных видом деятельности. Однако без специального руководства дети с комплексными нарушениями слуха и интеллекта овладевают рисованием позже в сравнении со слышащими сверстниками. Отмечаются более позднее становление предметного рисунка, обедненность содержания, стереотипия (А.А. Венгер). У большинства детей данной категории к трем годам не наблюдается попыток тематического рисования или соотнесения каракулей с какими-то реальными предметами либо игрушками. При этом отмечается тяготение их к образцам, сделанным взрослым, которые могут воспроизводиться многократно без внесения существенных изменений. Сюжетное рисование в силу ограниченно-

сти речевого общения появляется поздно и развивается в ограниченных пределах. Сюжеты рисунков длительное время остаются очень упрощенными и ограниченными, рисование по замыслу оказывается примитивным [3].

Одним из условий воспитания, которое служит ядром умственного развития старшего дошкольника, является использование на занятиях изобразительной деятельности нетрадиционных технологий рисования. Например, как рисование пальчиками, рисование ладошкой, техника тампонирования, монотипия.

Как показывает практика, только с помощью традиционных форм нельзя в полной мере решить проблему полноценного и всестороннего, а конкретно умственного развития ребенка. Дети с комплексными нарушениями слуха и интеллекта, имеющие проблемы в когнитивной, эмоциональной, познавательной, личностной, двигательной сферах, часто лишены возможности закрепить свои переживания и эмоциональные состояния на листе бумаги. У них отсутствует или ослаблена мотивация к изобразительной деятельности, хотя объективно они нуждаются в умственном и творческом развитии гораздо больше, чем здоровые дети. На занятиях по изобразительной деятельности нетрадиционные техники изображения используются редко, не учитывается их коррекционная значимость, между тем, применение нетрадиционных техник способствует обогащению знаний и представлений детей о предметах и их использовании; материалах, их свойствах, способах действий с ними, что позволяет активизировать умственную деятельность детей, как с нормальным психофизическим развитием, так и у детей данной категории. У детей развивается способность переносить усвоенные знания, умения и навыки в новые условия.

Нетрадиционная техника не позволяет копировать образец, что дает толчок к развитию самостоятельности и проявлению активности ребенка.

Очень важно применять на занятиях по изобразительной деятельности технику и методику, соответствующие уровню психоэмоционального развития и сенсомоторных координаций ребёнка. Полноценное сенсомоторное развитие способствует снятию утомления за счёт уменьшения перенапряжения сенсорных и моторных систем, что способствует укреплению психического статуса, регуляции поведенческих реакций.

Таким образом, у ребенка с комплексными нарушениями слуха и интеллекта поэтапно моделируются и апробируются основополагающие свойства пространства внешнего мира, происходит социоземotionalное и психоэмоциональное развитие, взаимосвязь между умственным, психическим и моторным развитием. С развитием высшей нервной деятельности произвольная двигательная деятельность в целом приобретает всё большее значение в поведении ребёнка. Занятия изобразительным искусством становятся незаменимы для умственного и сенсорного развития.

Необходимо отметить, то, что зрительное восприятие является главным источником познания окружающего мира в силу сохранности зрительного анализатора у детей с комплексными нарушениями слуха и интеллекта.

Список литературы

1. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. – М., 1990.
2. Кириенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. – М., 2007.
3. Маслова Е.С. Изучение изобразительной деятельности дошкольников с комплексными нарушениями слуха и интеллекта // Дефектология. – 2008. – № 6.
4. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с недостатками слуха, имеющих комплексные нарушения развития // Дефектология. – 2008. – №3.
5. Силивон В.А. Природа детского рисунка (психолого-педагогический аспект): Монография. – М., 2000.

А. Путилина

Научный руководитель: к.пед.н. А.Ю. Кабушко г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В современной социально-экономической ситуации особую актуальность приобретают вопросы социальной адаптации детей с нарушениями в развитии, в частности, важна их социальная компетентность, наряду с профессиональными умениями, определяющая возможность трудоустройства. Нарушение интеллекта снижает возможности ребенка в приобретении им социального опыта и подготовки к самостоятельной жизни.

В современных исследованиях (Балыхина Т.М., Боголюбов Л.Н., Дахин А.Н., Зер Э.Ф., Зимняя И.А., Кунин В.Н., Лебедев О.Е., Сахарова Н.С., Селевко Г.К., Сериков В.В., Смирнов И.П., Татур Ю.Г., Темкина В.Л., Тряпицына А.П., Шишов С.Е., Шульга Т.И., Янкина Н.В. и др.) социально-трудовая компетентность трактуется как способности и умения, обеспечивающие человеку возможность эффективно действовать в процессе трудовой деятельности, владеть нормами, способами и средствами социального взаимодействия, ориентироваться в социуме и на рынке труда. Социально-трудовая компетентность означает владение знанием и опытом в гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в профессиональном самоопределении. Формирование этой компетентности говорит об умении анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Это процесс овладения минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности [3, с. 25].

Решение вопросов формирования социально-трудовой компетентности подростков с нарушением интеллекта во многом зависит от правильного понимания функций, целей и содержания коррекционной работы.

В специальном (коррекционном) образовательном учреждении организуется обучение разным по уровню сложности видам труда с учетом интересов воспитанников и в соответствии с их психофизическими возможностями, с учетом местных условий, потребности в рабочих кадрах, возможности трудоустройства подростков с нарушением интеллекта.

Трудовое становление ученика специальной школы также тесно связано с формированием социального статуса, гражданской позиции личности и её самоопределения. Еще Л.С. Выготский указывал на то, что социальная полноценность есть конечная целевая точка воспитания, так как все процессы компенсации направлены на завоевание социальной позиции, на важность выяснения той связи, которая существует между интеллектуальным развитием ребенка и развитием его трудовой деятельности, особенно когда речь идет о формировании общетрудовых умений и навыков [1, с. 34].

В социальном и трудовом обучении детей с нарушениями интеллекта, направленном на усвоение знаний, нужно выделить два главных момента. Первый из них – это связывание нового материала с ранее усвоенным. Второй момент заключается в том, что процесс усвоения знаний в своей основе складывается из выполнения внутренних (умственных) и внешних (сенсорных, речевых, материальных) действий. Следовательно, усвоение знаний – это процесс освоения действий, порождающих знания [6, с. 17-19].

Трудность формирования знаний, в частности, в процессе трудового обучения у учащихся коррекционной школы объясняется их пассивностью в познавательном процессе, вызванной инертностью ЦНС, а также неумением выполнять познавательные действия, обеспечивающие усвоение этих знаний.

Таким образом, наибольшая сложность социально-трудового обучения в специальной (коррекционной) школе состоит в формировании обобщенных умений, способности проявлять социально-трудовые навыки не только в определенной ситуации, но и при изменении условий. Процесс формирования навыков протекает медленно в связи со сложностью механизма их образования: усвоение требует определенного уровня развития внимания, подражания, восприятия, моторики. Кроме того, у детей должно быть сформировано положительное отношение к труду, желание трудиться, умение преодолевать посильные трудности.

Для успешного решения задач социально-трудового обучения и воспитания большое значение имеет сама организация процесса обучения.

В исследованиях Б.И. Пинского, Г.И. Дульнева, Е.А. Ковалева, С.Л. Мирского и других, изучавших вопросы трудового обучения детей с интеллектуальным недоразвитием, отмечается, что педагогически правильно организованное социально-трудовое обучение является эффективным средством коррекции недостатков развития умственной деятельности учащихся вспомогательной школы и способствует становлению личности в целом.

В связи с этим организация трудового обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта происходит поэтапно.

1 этап – трудовое обучение направлено на воспитание интереса и уважения к труду взрослых, особенно к рабочим профессиям, детей привлекают к

посильному общественно полезному труду, прививают простейшие трудовые навыки. На данном этапе устанавливается профиль дальнейшего трудового обучения с учетом психофизических данных ученика, глубины и характера дефекта, возможности трудоустройства.

2 этап – трудовое обучение на базе учебных мастерских. В процессе обучения на данном этапе учащиеся способны выполнять простейшие работы с использованием оборудования, более широкого набора инструментов. Решение задач трудового обучения происходит на более высоком уровне.

3 этап – профессионально-трудовое обучение. На этом этапе учащиеся овладевают доступными для них знаниями, профессиональными приемами. Практическая деятельность приближается к труду рабочего на производстве. Особое место уделяется коррекции недостатков в трудовой деятельности учеников. Используются разнообразные формы обучения и воспитания для подготовки школьников к работе по определенным профессиям [2, с. 27].

Своевременная диагностика, организация трудового обучения с учётом её результатов, оказание помощи способствует коррекции недостатков, активизирует деятельность детей, создаёт условия для поддержания положительной мотивации, что является необходимым для успешного усвоения учебного материала и развития познавательной сферы. Труд для подростков с нарушением интеллекта рассматривается как средство подготовки к будущей профессиональной деятельности. Однако в свете решения проблемы интеграции детей с нарушениями интеллекта на первый план должно выступать формирование соответствующих интеллектуальных предпосылок трудовых знаний, умений, навыков, воспитание нравственно-личностных качеств, социального становления, обеспечивающих достаточно успешное включение воспитанников специальной (коррекционной) школы в производственный или бытовой труд и, как конечный результат, их адаптацию в общество.

Понятия «склонности», «интересы», «профессиональная направленность» следует рассматривать во взаимосвязи с другими свойствами личности учащихся и особенностями их психофизического развития. Своеобразие интеллектуального и физического развития детей с умственной отсталостью не позволяет ставить вопрос о свободном выборе профессии самим учеником, как это делается в массовой школе. Специальные образовательные учреждения стоят перед настоятельной необходимостью тщательного отбора наиболее доступных для учащихся специальностей.

При осуществлении профотбора и профессиональной подготовки умственно отсталых учащихся следует учитывать не только их физическое состояние, но и особенности психического развития (память, внимание, речь, мышление, эмоционально-волевую сферу и т.д.). Исследования М.С. Певзнер и В.И. Лубовского свидетельствуют о том, что дети с нарушением интеллекта наиболее успешно овладевают общепрактическими и трудовыми навыками на 7-8-м годах обучения.

В этот период у них появляется потребность обсуждать вопросы будущего. Представления о выбираемой профессии, как правило, носят практическую на-

правленность, что связано с характером трудового обучения в школе и с уже приобретенными социально-трудовыми навыками и умениями. Однако при этом умственно отсталые школьники отдают явное предпочтение таким недоступным для них специальностям, как шофер, медик и т.д. Постепенно они начинают отдавать предпочтение доступным для них производственным профессиям (швея, столяр, слесарь, переплетчик и т.п.). Обнаруживается завышенная самооценка, имеющая тенденцию к объективизации по мере взросления ученика [4, с. 15].

Как показывают наблюдения, многим подросткам с нарушением интеллекта свойственны уверенность и целенаправленность в доступной им сфере конкретно-практической деятельности. Старшеклассники вспомогательной школы адекватно переживают свои успехи и неудачи, проявляют настойчивость в достижении конкретной цели.

Исследования К.М. Турчинской свидетельствуют о том, что уровень профессиональной устойчивости выпускников вспомогательных школ значительно ниже уровня профессиональной устойчивости выпускников профессиональных училищ. Наряду с частой сменой профессии, наблюдается частая смена места работы. Нередки случаи, когда выпускник вспомогательной школы каждый год меняет место работы.

Существенным компонентом интереса выступает мотив. Учащиеся 5-8-го классов вспомогательной школы затрудняются мотивировать свой интерес к той или иной профессии. Большинство из них указывают на отдельные, внешне привлекательные для них стороны. В качестве другого мотива выдвигается желание работать вместе с родителями. Незначительное число учащихся называет существенные качества профессии и ее значимость.

У многих учащихся вспомогательной школы обнаруживается значительное несоответствие между названными профессиональными интересами и содержанием профессионального обучения в школе. Их профессиональные интересы незрелы, малоустойчивы, недостаточно осознаны. У них отсутствует или слабо выражена профессиональная направленность [5, с. 18-31].

Таким образом, правильному определению профессиональных возможностей учащихся вспомогательной школы способствуют специальные медико-психологические обследования и основанные на этих данных квалифицированные консультации. Выпускники вспомогательной школы, как правило, не достигают такого уровня профессионального самопознания, который позволил бы им самостоятельно объективно оценить свои склонности и возможности. Однако при этом они понимают необходимость труда, выражают желание трудиться и стать полезными членами общества.

Список литературы

1. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых школьников. – М., 1987.
2. Замский Х.С. Умственно отсталые дети. – М., 1995.
3. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учебное пособие для студ. высших учеб. заведений. / Под ред. Сластенина В.А. – М., 2001.

4. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. – СПб, 2003.
5. Командирова Ю.З., Нисневич Л.А. Содержание и формы социализации учащихся коррекционной школы 8-го вида с учетом региональных возможностей // Инновации в российском образовании: психолого-педагогические аспекты образования детей с отклонением в развитии. – М., 2001.
6. Малер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – М., 2004.

Ю.Ю. Рагозянская

Научный руководитель: к. психол.н. Ю.В. Прилепко г. Ставрополь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Эмоциональная сфера детей с интеллектуальной недостаточностью имеет свои особенности и оказывает значительное влияние на развитие личности ребенка, что проявляется в особом эмоциональном реагировании ребенка на мир, оценки себя как индивида. Определяющим в этом плане является поражение незрелого мозга. Коровые мозговые структуры созревают неравномерно, в замедленном темпе, что и служит причиной изменений в эмоциональной сфере, способствует развитию личности с нарушением интеллекта. В интеллектуальной деятельности также выражено нарушение целенаправленной деятельности, слабое развитие интеллектуальных интересов. В результате все эти особенности, по данным В.В. Ковалева, способствуют низкому развитию психической готовности к школе [1, с.607].

По мнению А.М. Бернштейна и М.Я. Брайнина, основу эмоционального развития детей с нарушениями интеллекта составляют ряд факторов преморбидного своеобразия детей: эмоциональность, проявляющаяся в виде повышенной восприимчивости к радости и печали; непосредственность, впечатлительность, обусловленная эмоциональной неустойчивостью; импрессивность, проявляющаяся в склонности к внутренней переработке, накопление отрицательных эмоций и переживаний; выраженность чувства «Я», заключающаяся в раннем осознании отличия себя от окружающих; беззащитность, как антипод агрессивности; гуманистическая направленность личности, представляющая комплекс альтруистических характеристик [2, с.56].

Исследования Н.М. Сараевой позволили подразделить факторы, определяющие особенности эмоциональной сферы таких детей и разграничить их на объективные, к которым относятся: условия заболевания; искусственное ограничение активности; особое отношение к больному ребенку окружающих людей; семейное воспитание, и субъективные такие, как отношение детей к своему заболеванию; особенности самооценки [4, с. 38].

В результате чего было выделено 2 группы детей по уровням эмоционального развития:

Для I группы эмоционального развития характерно общее снижение эмоционального тонуса, астенизация поведения, волевой инфантилизм, что проявляется в неумении и нежелании ребенка регулировать свое поведение, в крайней несдержанности, в отсутствии достаточной настойчивости в достижении как коррекционно-восстановительного эффекта, так и хороших результатов в учебной деятельности.

II группу составляют учащиеся, уровень эмоционального развития которых достаточно высок. Они способны к адекватной самооценке своих возможностей, способны на основе длительных усилий мобилизовать компенсаторные силы организма, стремятся к полноценной двигательной активности, сдержаны и терпеливы. Особенностью данной группы детей является то, что периоды эмоционального подъема сменяются у них снижением уровня эмоциональной активности.

Учащиеся этих двух групп эмоционального развития при проведении учебно-воспитательных занятий требуют учета особенностей их эмоциональных проявлений.

Для младших школьников проводится коррекция эмоционального развития средствами сказки. Коррекционные занятия «Сказкотерапии» основаны на уровненом подходе, разработанным К.С. Лебединской, В.В. Лебединским, О.С. Никольской и Е.Р. Баянковой [2, с. 28].

На основании диагностики проводятся сказкотерапевтические занятия, включающие на I уровне Развитие и совершенствование паралингвистических проявлений эмоций и понимание их у других людей. Развиваются экспрессия (выразительность) мимики, пантомимики, жестикуляции, выразительность речи.

Если на этом уровне механизмы несовершенны, то ребенок, находясь в ситуации эмоционального контакта, неверно оценивает состояние партнера по общению, а это впоследствии сказывается на возможностях самооценки, умении строить свои поступки в соответствии с учетом потребностей, желаний и состояния других людей.

Следующим шагом являются упражнения на снятие мышечных зажимов и излишнего напряжения, а также на координацию и равновесие и этюдов на характерные и стиливые движения.

На 2 уровне происходит ритмизация внешних впечатлений. Проводятся занятия на активное включение ребенка в ощущение ритма через моторно-двигательные проявления: под музыку, хлопки, притопы, раскачивания корпуса. Слушая или проговаривая стихи, считалки, ребенок повторяет ритмический рисунок. Переживание ритма связан с переживанием его логики: начало, кульминация, завершение.

На 3 уровне – эмоциональный комментарий, задача состоит в том, что взрослый эмоционально комментирует происходящее вокруг, заражая ребенка активным переживанием происходящего.

На 4 уровне. Вербализация чувств, расширение запаса слов, обозначающих чувства и переживания людей. Задача на этом уровне состоит в том, что взрослый точно подбирает слово, обозначающее состояние, которое испытывает ребенок или герой из сказки в данной ситуации [3, с. 102].

Комплексная целенаправленная работа психолога, логопедов, учителей и воспитателей, врачей и родителей будет способствовать их социально-психологической реабилитации.

Важно и осознанное восприятие ребенком себя таким, каков он есть, для постепенного развития правильного отношения к своим возможностям. Ведущая роль в этом принадлежит взрослым, т.к. у них ребенок заимствует оценку и представление о себе. В зависимости от реакции и поведения, взрослых он будет рассматривать себя или как инвалида, не имеющего шансов занять активное место в жизни, или как человека, вполне способного достичь успеха.

Список литературы

- 1.Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. (Руководство для врачей) – М., 1995.
2. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баянская Е.Р. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М., 1990.
- 3.Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М., 1997.
- 4.Руководство практического психолога: Готовность к школе: Развивающие программы. / Под ред. Дубровиной И.В. – М., 1997.

Т. Сидоренко

Научный руководитель: Т.С. Шеховцова г. Ставрополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ Н.А. ЗАЙЦЕВА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

На современном этапе развития коррекционной педагогики продолжается поиск путей и средств обучения детей с речевыми нарушениями. Одним из нетрадиционных направлений помощи таким детям в овладении грамотой является методика Н.А. Зайцева.

Н.А. Зайцев родился и вырос в семье сельских учителей. После школы поступил на филологический факультет педагогического университета им. Герцена. На пятом курсе был направлен переводчиком в Индонезию. Там он преподавал русский язык как иностранный. Это и стало отправной точкой в создании уникальной системы обучения чтению и письму. Русскому языку нужно было научить взрослых людей – офицеров, причём в кратчайшие сроки. Н.А. Зайцев изобрёл свой метод, разработал дидактический материал (таблицы), пытаясь проникнуть в суть языка, чтобы – по выражению самого Н.А. – Зайцева – научиться передавать её другим.

В дальнейшем методика перерабатывалась для первых классов специальной (коррекционной) школы для детей с задержкой умственного развития. Позже она стала применяться для старших групп обычных детских садов и к 1991 году уже предлагалась для детей 3-4-х лет с целью раннего обучения чтению. Методике адаптировали и для родителей, чтобы они могли самостоятельно заниматься дома с детьми. Но ранний возраст детей не позволял использовать дидактический материал (кубики) по назначению. Играя, дети ломали их с целью

выяснить их содержание, а не сложить в слова. На современном этапе методика применяется в обучении грамоте детей с нарушениями речи.

В основе системы Н.А. Зайцева лежит идея о том, что элементарной частицей речи является не буква, не слог, а склад (осознанное мускульное усилие речевого аппарата). Эти усилия может явно ощутить любой человек, легко обхватив рукой шею под основанием челюсти и произнеся что-нибудь вслух. Склад – это пара из согласной с гласной, или из согласной с твердым или мягким знаком, или же одна буква. Пользуясь этими складами (каждый склад находится на отдельной грани кубика), ребёнок начинает составлять слова. Кубики являются различными по цвету, размеру, и звучанию. Это помогает детям почувствовать разницу между гласными и согласными, звонкими и мягкими. Дидактическое оформление методики включает в себя 4 компонента: кубики; таблицы; складовые картинки; пособие «Пишу красиво».

Вместе с кубиками в комплект входят 2 таблицы с плоскостным изображением кубиков в определенном порядке: склады скомпонованы по признаку: «деревянные», «железные», «золотые». Также все склады разделены на столбцы, которые читаются (поются) по определенной системе, сверху – вниз. Чтение (пение) может происходить и в горизонтальной плоскости, слева – направо, на мотивы разных детских мелодий. Рекомендуют использовать 2 комплекта кубиков Зайцева, один из которых – звучащий, то есть наполненный – находится в кабинете, а второй – тихий, без наполнителя – используется воспитателями в группе при повторении материала.

Нейрофизиологической основой методики Н.А.Зайцева является «членение сенсорного потока и связывание расчленённого в группы или ряды» (по И.М. Сеченову). Это достигается посредством одновременного использования зрительного, слухового и кожнокинестетического анализаторов с чётко организованным, задаваемым педагогом ритмом. Игровая и соревновательная обстановка создает предпосылки для положительного эмоционального настроения и поддерживает мотивацию ребенка. Обучение предусматривает высокий уровень произвольной двигательной активности, причем особенности методики ориентированы также на формирование правильной осанки и минимизацию нагрузки глазодвигательного аппарата.

Обучение грамоте детей по альтернативным методикам практикуется логопедами дошкольных учреждений давно. Желание специалистов использовать в своей работе новые технологии вызвано, в первую очередь, спецификой развития детей с тяжелой психоречевой патологией. Используя фонемный метод обучения, педагоги часто чувствуют себя бессильными перед стойким неуспехом некоторых детей. Такие дети с трудом усваивают навыки звукобуквенного анализа и синтеза, для них недоступны абстрактно-символические понятия, как «гласный звук», «твердый – мягкий звук», «буква», «слог», «точка, ударение», «схема слова, предложения» и т.д. Особую трудность для детей составляет усвоение йотированных гласных, мягких согласных. И хотя большинство выпускников логопедических групп поступают в школу, овладев механиз-

мом чтения, среди них уже к концу 1 класса выявляется огромный процент дисграфиков и дислексиков.

Мы проанализировали опыта логопеда Наталии Ахмыловой, адаптировавшей и применившей методику Н.А. Зайцева в процессе работы с детьми 5 лет, поступивших в логопедическую группу с диагнозом «общее недоразвитие речи 2-3 уровня». Кроме этого, дети имели вторичные психомоторные задержки развития, такие как «задержка психического развития», лёгкая форма детского церебрального паралича, заикание лёгкой степени, а также детьми, у которых зафиксирована гиперактивность с дефицитом внимания как следствие основного нарушения.

Отметим, что работа по методике Н.А. Зайцева начиналась с детьми, не умеющими читать и писать, не знающими букв, не владеющими звукобуквенным анализом или владеющими в недостаточной мере.

В процессе применения данной методики реализовались следующие коррекционно-развивающие задачи обучения: развитие речевого дыхания; развитие ритмико-интонационной стороны речи, развитие фонематического слуха и таких операций как фонематический анализ и синтез; автоматизация и дифференциация звуков; развитие зрительно-моторной координации, профилактика дисграфии и дислексии, развитие словаря по лексической теме, отрабатываемой на фронтальных занятиях и вне её, закрепление навыков словообразования и словоизменения, частичная коррекция поведенческих и психологических нарушений.

Используя методику Н.А. Зайцева, Н.И. Ахмылова [1] выделила четыре этапа обучению грамоте. Первоначальный этап обучения – подготовительный, целью которого являлось привлечение внимания к таблицам и кубикам Н.А. Зайцева, развитие умения манипулировать кубиками, а также следить за действиями педагога и выполнять его инструкции.

На втором этапе обучения ставились цели: научить самостоятельно выкладывать слова из кубиков и читать их, чувствовать длину слова, ставить все кубики рядом, не допускать между складами разрывов оперировать понятиями “ударение” и “большая буква”, работать по складовым картинкам.

Третий этап был направлен на обучение детей выкладывать из кубиков короткие беспредложные фразы, читать их. Давалось представление о большой букве и расстоянии между словами, точке в конце предложения, запятой, а также научить начертанию букв на бумаге и доске карандашом, мелом или фломастером.

Четвертый, итоговый, этап работы предполагал научить ориентироваться на листе бумаги в клетку; писать печатными буквами в тетради в клетку под диктовку и самостоятельно (списывание); закрепить знания о некоторых знаках препинания (работа с интонацией); научить беглому чтению; составлению схем слов и предложений; сформировать базовые знания по орфографии; научить писать небольшие диктанты. Таким образом, эти задачи решаются уже в рамках школьной программы 1 класса, а благодаря предварительному обучению по методике Н.А. Зайцева дети овладевают этими знаниями и навыками уже к середине подготовительной группы. Время, оставшееся до конца учебного года

подготовительной группы, посвящается работе с детьми, не в полной мере освоившими материал.

Изучение нейропсихологических аспектов данной методики позволяет сделать вывод, что обучение по методике Н.А. Зайцева – это своего рода этап логопедической работы, который, выполнив свою задачу, постепенно сменяется другими этапами, качественно отличающимися от традиционной работы по овладению грамотой в детском саду, поскольку выходит за рамки программы. В адаптированном варианте методика Н.А. Зайцева дает хорошие результаты даже в работе с детьми с умственной отсталостью (олигофрения в степени дебильности и имбецильности). Такая универсальность заложена в самом принципе обучения, так как он позволяет формировать межканализаторные и межполушарные связи, реализует интегративную функцию мозга и, опираясь на сохраненные функции, максимально задействует возможности ребёнка.

Таким образом, методика Н. А. Зайцева реализует компенсаторный подход к обучению, что подчёркивает её значимость при обучении грамоте детей логопедических групп. В последующем эти дети, поступившие безречевыми, с серьёзными задержками развития, оказываются в состоянии учиться в обычных – массовых – школах, о чём свидетельствуют успехи на уроках русского языка и чтения.

Список литературы

1. Использование методики Зайцева при обучении грамоте детей с нарушениями речи // Раннее развитие: библиотека статей «Методики раннего развития» – <http://www.razvivalki.ru>

Е.В. Чернявская

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Е.В. Евмененко

г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЕТЬМИ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Общепризнанно, что ранний детский аутизм (РДА) является особым типом нарушения психического развития, возникающим на основе биологической дефицитарности нервной системы ребенка (В.М. Башина, 1993; К.С. Лебединская, О.С. Никольская, 1991; В.В. Лебединский, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, 1990 и др.). По международной классификации (1994) детский аутизм относится к первазивным нарушениям, охватывающим все стороны психического развития ребенка [3,4].

Разнообразная и яркая картина аффективных проблем и вторичных защитных установок таких детей: уход от контакта, негативизм, стереотипность, страхи, агрессивные и самоагрессивные проявления часто маскирует существование выраженных трудностей в освоении ими адекватных форм социального поведения [2].

В условиях частого дискомфорта, ограниченности активных положительных контактов с миром развиваются особые патологические формы компенсаторной аутостимуляции, позволяющие такому ребенку поднять свой тонус и заг-

лушить дискомфорт. Наиболее ярким примером являются однообразные движения и манипуляции с объектами, цель которых – воспроизведение одного и того же приятного впечатления. При этом активность такого ребенка носит poleвой характер и никак не связана с целенаправленным обследованием среды.

Многие родители сообщают, что их дети особенно чувствительны к громким звукам и не переносят бытовых шумов обычной интенсивности, наблюдается нелюбовь к тактильному контакту, характерна брезгливость при кормлении. В ряде случаев отмечается неприятие ярких игрушек. Неприятные впечатления надолго фиксируются в аффективной памяти ребенка.

При стремлении ограничить сенсорный контакт с миром, при недостаточной направленности на обследование окружающего отмечается захваченность, очарованность ребенка определенными стереотипными впечатлениями – зрительными, тактильными, слуховыми, вестибулярными, проприоцептивными. Получив эти впечатления однажды, ребенок вновь и вновь стремился к их воспроизведению. Лишь после длительного периода увлечения одним впечатлением его сменяет пристрастие к другому. При этом близким практически не удается включиться в действия, поглощающие ребенка. Чем больше ребенок выглядит захваченным ими, тем сильнее отвергает попытки взрослого вмешаться в его особые занятия, помочь ему, научить чему-то другому. Особые сенсорные увлечения начинают отгораживать его от взаимодействия с близкими, тормозят развитие и усложняют взаимодействие с окружающим миром [3].

Особенно грубые проявления тенденции сосредоточения ребенка на поиске стереотипного впечатления, стереотипной аутостимуляции могут напоминать признаки так называемого госпитализма. Однако в случае госпитализма, аутостимуляция обусловлена объективной невозможностью контакта с матерью, при РДА ребенок противится попыткам близких установить контакт, добиться общих эмоциональных переживаний или пассивно принимает ту форму отношений, которую задает взрослым. Из этого мы можем сделать вывод, что и в том, и в другом случае не возникает активного взаимодействия, при котором внутри первых аффективных стереотипов ухода развиваются предпосылки формирования эмоциональных стереотипов коммуникации [4].

Недостаточность развития эмоциональной связи, выработки индивидуальных стереотипов коммуникации с близкими проявляется и в характерном для многих аутичных детей отсутствии наблюдаемого в норме к концу первого года жизни «страхе чужого» [1].

В целом характер восприятия окружающего мира аутичным ребёнком трансформируется через его поведение. Одной из особенностей которого является его стереотипность. Модели стереотипного поведения у аутичных детей представлены как: всепоглощенность одним или более интересами, специфичными по своей интенсивности или сосредоточенности; приверженность к специфическим, нефункциональным ритуальным действиям и заведенному установившемуся порядку; стереотипные двигательные манеризмы; настойчивое внимание к частям предметов.

Первыми шагами в процессе коррекционной работы является установление контакта с ребенком, исследования его возможностей, особенностей и интересов и работа по общей организации его поведения. При формировании установки у ребенка на выполнение требований взрослого и заинтересованности ребенка в этом выполнении, вначале часто приходится использовать простейшие естественные потребности ребенка.

Наблюдения поведенческих терапевтов показывают, что лучше всего закрепляется поведение, которое награждается не каждый раз, а время от времени. Это, кстати, касается и нежелательного поведения [4].

Большинство исследователей сходятся в том, что для аутичного ребенка особенно важно не устанавливать несколько запретов одновременно, чаще стараться переключать его внимание.

Стереотипность поведения, свойственную аутичным детям, можно использовать для формирования бытовых стереотипов.

Прежде чем начать обучение, следует тщательно продумать схему действий, выбрать наиболее удобную и простую их последовательность для конкретной ситуации.

Успешность преодоления выше названных особенностей восприятия окружающей среды предполагает выполнение ряда условий: постоянная эмоциональная поддержка ребенка; помощь в восприятии и понимании окружающего мира, нахождении в нем необходимого порядка и постоянства; помощь в усвоении основных правил поведения и жизни, вступления в необходимые отношения с людьми, поддержании и развитии эти отношений; применение в практической жизни приобретаемых сведений и навыков.

Список литературы

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст. Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2001, № 4.
2. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. – М., 1989.
3. Лебединская К.С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма // Дефектология. – 1988. – № 2
4. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения у детей и их коррекция. – М., 1990.

Д.Д. Широбокова

Научный руководитель: к.пед.н., доцент О.П. Демиденко г. Ставрополь

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ДЦП

В практике специальных коррекционных учреждений традиционно сложился такой подход, который проблему семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, рассматривает исключительно через призму проблем самого ребенка.

Однако в последнее время все большую значимость приобретает проблема социальной адаптации не только детей, страдающих той или иной тяжелой патологией, но и семьи, в которой они воспитываются. Родители детей данной категории испытывают огромные психологические трудности в связи с воздействием длительной травмирующей психику ситуации, явившейся результатом рождения в семье ребенка с аномалией развития.

Специалисты образовательных коррекционных учреждений традиционно считают достаточным дать родителям объяснения по поводу психофизических особенностей их ребенка и некоторые рекомендации по коррекционной работе в условиях семьи. Однако, как свидетельствует наш опыт, эти рекомендации и объяснения оказываются недостаточными, так как не могут восполнить потребность родителей детей с проблемами в квалифицированной помощи специалистов различных профилей.

Более того, многими родителями эти рекомендации игнорируются. Причиной этому являются специфические личностные изменения у родителей, которые не позволяют им правильно оценить ситуацию, связанную с больным ребенком, и установить необходимые отношения, как с ребенком, так и педагогом его обучающим.

Владея информацией о социальных факторах, препятствующих созданию благоприятных условий для развития ребенка, специалист имеет возможность оптимизировать ситуацию, исключив или снизив значимость отрицательно влияющих факторов, и тем самым способствовать процессу адаптации ребенка. Здесь выделяются следующие направления психологической диагностики: изучение отношения различных социальных групп населения к детям, подросткам и лицам с психофизическими нарушениями; изучение влияния здоровых сверстников на характер и динамику развития ребенка с психофизическими недостатками; изучение макросоциальных условий, определяющих развитие и социально-трудовую адаптацию детей, подростков и молодых людей с психофизическими недостатками; изучение макросоциальных условий, определяющих максимально возможную реабилитацию семей, в которых воспитываются и живут дети, подростки и молодые люди с психофизическими недостатками.

Адекватная интеграция семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, в социум, обеспечение их социального статуса и расширение их возможностей требуют осуществления ряда специальных мер. Предпринимаемые меры должны быть направлены как на оптимизацию личностного развития членов семьи, так и на гармонизацию внутрисемейных и внесемейных межличностных контактов.

В качестве субъектов личностной психологической коррекции выступают: ребенок с отклонениями в развитии; его родители или лица, их замещающие; другие члены семьи.

Система коррекционной помощи конкретной семье выстраивается на основе специфики личностных и межличностных нарушений. Методика психологической помощи семьям, воспитывающим детей с недостатками в развитии, создается в рамках интегративного подхода, включающего использование психокоррекционных техник различных направлений. В соответствии с качественно-количественными

чественными характеристиками субъектов психокоррекционного воздействия в методике выделяются следующие **направления работы**: коррекция эмоционально-личностных и поведенческих нарушений у детей с отклонениями в развитии; коррекция нарушений в личностной и межличностной сферах родителей.

Основными **целями психокоррекционной работы** с детьми, имеющими отклонения в развитии, в рамках психологической помощи семьям являются: формирование эмоционально-теплых отношений детей к их родителям и другим близким лицам; развитие у детей адекватной установки на доброжелательное восприятие окружающего социального мира; формирование нравственных установок и адекватных поведенческих навыков.

Формой реализации психокоррекционных целей являются индивидуальные и групповые занятия. С детьми, имеющими выраженные и тяжелые нарушения, занятия проводятся только в индивидуальной форме. Проведение занятий допускаются в присутствии учителя, воспитателя или кого-либо из близких лиц. Занятия с детьми, проводимые в присутствии родителей, используются и для формирования адекватных взаимоотношений между ребенком и родителем.

Длительность занятий зависит от возраста и выраженности нарушений ребенка. Она варьируется от 15 до 35 минут. Частота занятий — один-два раза в неделю. Индивидуальные и групповые занятия имеют следующую структуру:

1. Установочный этап

На этом этапе дети знакомятся с темой занятия, у них формируется положительная установка на проведение занятия, активизируется внимание. Психолог проверяет выполнение детьми домашнего задания, расспрашивает об их эмоциональном состоянии. С помощью специальных упражнений психолог формирует у детей эмоционально-доверительный контакт со сверстниками (упражнения *«Здравствуй, я хороший»*, *«Пожмем друг другу ручки»* и др.).

2. Коррекционный этап

Задачи этого этапа включают преодоление основных проблем, существующих в эмоционально-волевой, поведенческой, личностной и коммуникативной сфере детей. На этом этапе решаются проблемы реконструкции эмоциональных состояний детей (тревожности, отгороженности, агрессии), формирования позитивного эмоционального настроения (как индивидуально у каждого ребенка, так и в группе), расширения сферы социального взаимодействия детей и формирования навыков адекватного межличностного сотрудничества (с родителями, другими взрослыми, сверстниками).

Детям предлагаются задания на формирование дружеских контактов в группе, умение взаимодействовать в игре, участие в исполнении ролей в играх, специально подготовленных для этих целей.

3. Релаксационный этап

На этапе релаксации у детей формируются навыки расслабления и саморегуляции. Проводится психомышечная тренировка. У детей и их родителей в процессе частичного использования метода холдинг-терапии формируются навыки тактильно-телесного контакта.

4. Завершающий этап

На этом этапе подводятся итоги занятия. Работа всех детей оценивается положительно. У детей формируется желание и интерес к продолжению психокоррекционных занятий. Занятия не проводятся с детьми, у которых имеются какие-либо противопоказания. Противопоказаниями к проведению психокоррекционных занятий являются тяжелые прогрессивные психические заболевания (острое течение заболевания при эписиндроме, ранней детской шизофрении, глубокая степень умственной отсталости). В некоторых случаях возможна организация занятий с отдельными детьми, страдающими тяжелыми психологическими недостатками, но только в индивидуальной форме.

Содержание психокоррекционной работы на каждом этапе определяется психофизическими возможностями детей, их возрастом, степенью выраженности эмоционально-личностных нарушений (К. Фопель, 1998; М. И. Чистякова, 1995).

М.В. Шумейко

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Е.В. Евмененко

г. Ставрополь

ПРЕОДОЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНТАКТА ВЗРОСЛОГО И АУТИЧНОГО РЕБЕНКА НА РАННЕМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ

Возрастает число детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей с ранним детским аутизмом. Данная ситуация характеризует современный этап развития теории и практики коррекционной педагогики и специальной психологии характеризуется усилением внимания к углубленному изучению различных особенностей психического развития детей, что имеет важное научно-практическое значение.

Проблема раннего детского аутизма привлекает внимание специалистов, как в России, так и за рубежом (И.Б. Карвасарская, В.В. Лебединский, О.О. Аршатская, К. Гилберг, Т. Питерс и др.).

В связи с тем, что от уровня сформированности эмоциональной сферы детей зависит социально-психологическая адаптация на всех этапах развития личности, то изучение данной сферы у детей с РДА раннего возраста привлекает особое внимание исследователей (О.С. Никольская, В.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др.).

Так исследователи констатируют, что уже у грудных детей наблюдается отсутствие свойственного здоровым детям «комплекса оживления» при контакте с матерью, у них не появляется улыбка при виде родителей, иногда отмечается отсутствие ориентировочной реакции на внешние раздражители, что может приниматься за дефект органов чувств [4].

По наблюдениям родителей, первая улыбка появлялась у такого ребенка вовремя, однако она не была адресована взрослому и возникала как реакция и на приближение взрослого, и на ряд приятных ребенку впечатлений (тормоше-

ние, звук погремушки, пестрая одежда матери и т.д.). Явное «заражение улыбкой» наблюдалось лишь у части детей [2].

Ограниченность возможного контакта «лицом к лицу» мешает выработке первых форм координации взглядов, мимических, голосовых реакций, организации первого возможного «разговора», обмена эмоциональными реакциями, который в норме наблюдается уже к 3 мес. Наряду с нарушением развития первых стереотипов бытового взаимодействия нарушается становление стереотипов эмоционального контакта [1].

В то же время контакт со взрослым привлекателен для аутичного ребенка, но социальная стимуляция не попадает в диапазон его комфорта. Поэтому аутичный ребенок с самого начала недостаточно включается в процесс развивающего взаимодействия.

В этой связи, чтобы сделать попытку установления эмоционального контакта успешной, необходимо постараться организовать ситуацию общения так, чтобы она была для ребенка комфортной, подкреплялась приятными впечатлениями и не требовала недоступных для него форм взаимодействия. Сначала ребенок должен получить опыт комфортного общения, и только потом, добившись привязанности, создав некоторый кредит доверия, можно постепенно развивать более сложные формы взаимодействия [2].

При установлении контакта с ребенком особенно важно избегать всякого, даже минимального давления на него, а в ряде случаев и просто прямого обращения к нему. Контакт, прежде всего, устанавливается и поддерживается в рамках интереса и активности самого ребенка, этот контакт должен вызывать у него положительные эмоции, важно, чтобы ребенок почувствовал, что с партнером ему лучше и интереснее, чем одному. Специфика работы по установлению контакта дифференцируется в зависимости от состояния ребенка. Важно очень постепенно увеличивать продолжительность аффективных контактов [6].

В некоторых случаях для восстановления эмоционального контакта используется специальный метод холдинг-терапии, позволяющий и родителям, и ребенку заново пережить момент установления контакта, эмоционального единения и открывающий для них новую возможность развития отношений. Этот путь может использоваться только родителями ребенка, по специальной рекомендации и под наблюдением специалистов.

Специалист способен помочь близким правильно оценить возможности ребенка и выбрать соответствующий уровень взаимодействия. Он может подобрать приемы организации контакта, научить способам привлечения к себе внимания ребенка, смоделировать общие занятия, определить, что вызовет у ребенка сопереживание, как избежать дискомфорта и чем стимулировать его к развитию активного взаимодействия. При этом в каждом отдельном случае необходимы индивидуально адресованные советы, но тем не менее общая логика работы по установлению эмоционального контакта во всех случаях одна и та же [3].

Таким образом, специальная коррекционная работа, с использованием различных методов, будет способствовать развитию эмоциональных контактов взрослого и ребенка, избирательной заинтересованности к окружающему

миру, усвоению эмоциональных сюжетов, дающих основу для дальнейшего развития сопереживания, формированию прямых речевых обращений.

Список литературы

1. Аршатская О. О психологической помощи детям раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма: взаимодействие специалистов и родителей // Дошкольное воспитание. – 2006 – № 8.
2. Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Психологическая помощь при нарушениях, раннего эмоционального развития. – М., 2001.
3. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. – СПб., 1998.
4. Карвасарская И.Б. Психологическая помощь аутичной семье // Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, спец. психологии: Матер. III съезда РПА и науч.-практ. конф. (Курск, 20-23 окт., 2003 г.). – Курск, 2003.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. и др. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. – М., 2003.
6. Лебединский В.В. Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза. Психология аномального ребенка: Хрестоматия. – М., 2002.

М.В. Шумейко

Научный руководитель: к.пед.н. А.Ю. Кабушко г. Ставрополь

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ ЧЕРЕЗ СОТРУДНИЧЕСТВО ДОУ С СЕМЬЕЙ

Полноценное развитие личности ребёнка определяется теми ценностями, которыми руководствуется современное общество. В дошкольном возрасте происходит формирование основных свойств и качеств личности, закладывается базис личностной культуры, что в дальнейшем позволяет ребёнку успешно адаптироваться в любой социальной группе. Процесс становления личности осуществляется в разнообразных видах деятельности дошкольника, позволяющих ему включиться во всё многообразие социальных отношений. Социальное развитие, являясь главной задачей воспитания, начинается в период первичной социализации в младенческом и раннем возрасте, на основе которого ребёнок получает необходимые в дальнейшей жизни навыки взаимодействия с окружающими.

В современной системе дошкольного образования многообразие и вариативность программ обучения и воспитания дошкольников обогащают практику обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Анализ основных дошкольных программ показывает, что решение задач социального развития – одно из наиболее актуальных направлений воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Об этом свидетельствует появление таких социально ориентированных дошкольных программ, как «Гармония развития» (Д.И. Воробьёва), «Я – человек» (С.А. Козлова), «Я, ты, мы» (О.А. Князева, Р.Б. Стеркина) и др. [4, с. 12-16].

В системе специального образования научно обоснован широкомасштабный подход к решению проблем обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев). В соответствии с ним признается необходимым усилить внимание к социально-эмоциональному, личностному развитию, сознательной регуляции поведения ребенка в социуме. Система обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии должна не только обеспечивать оптимальный уровень образования каждому ребенку, но и готовить их к жизни в быстро меняющемся современном обществе.

Как правило, любое отклонение в развитии ребенка, прежде всего, влечет за собою нарушение его взаимодействия со сверстниками и окружающими его взрослыми. Анализ психолого-педагогической научной литературы показывает, что у детей с нарушениями в развитии существуют особенности их социального развития, что проявляется в недостаточности знаний и представлений о социальном мире, в трудностях в установлении и развитии отношений со сверстниками и окружающими взрослыми, недостаточным проявлением гуманности друг к другу и т.п.

Учитывая тот факт, что социальный мир представляет собой сложную систему взаимоотношений людей в различных ситуациях взаимодействия, выделяют следующие воспитательно-образовательные задачи: формирование у детей первоначальных представлений о взаимоотношениях с ближайшим социальным окружением (знакомство с социальными отношениями в семье, формирование опыта социального взаимодействия в семье); воспитание интереса и эмоционального отношения к различным субъектам социального мира (формирование представлений об эмоциях человека; знакомство с моральными качествами людей; формирование чувства сопереживания другим людям, навыка выбора способа правильного поведения в различных эмоциональных ситуациях и т.п.); формирование у детей представлений о взаимоотношениях с широким социальным окружением (формирование доброжелательного отношения ко всем детям в группе дошкольного образовательного учреждения, уважительного отношения к взрослым и т.п.); формирование основ этической культуры: знакомство детей с правилами общения в различных ситуациях взаимодействия людей; воспитание уважительного отношения к трудовой деятельности людей; формирование первоначальных представлений о родной стране (знакомство с родным городом, краем; воспитание любви к Родине и уважения к людям разных национальностей); формирование у детей праздничной культуры (углубление и уточнение представлений детей о праздниках – семейных, государственных, народных и др., о народных праздничных традициях и обычаях) [4. с. 12-16].

Таким образом, социальное развитие дошкольников – одна из ключевых проблем, стоящих перед современной дошкольной педагогикой. И родители в этом воспитании играют активную формирующую роль. Именно они задают образцы поступков и являются носителями норм и правил, принятых в обществе. Они знают назначение различных предметов рукотворного мира и умеют ими пользоваться. Взаимодействие с ближайшим окружением обеспечивает ребен-

ку благоприятные условия для социального развития, а совместная деятельность развивает чувство эмоциональной общности с близкими взрослыми и сверстниками, способность увидеть их переживания, успехи, трудности, является фундаментом, на котором строятся нравственное отношение ребенка к окружающим людям [3, с. 31].

На разных этапах общественного развития менялось отношение государства к семье и к семейному воспитанию. Сегодня изменилось отношение государства к семье, стала другой и сама семья. Впервые в Законе «Об образовании» в ст.18 сказано о том, что именно родители являются первыми педагогами своих детей, а ДОО существует в помощь семье. Сменились акценты, главной стала семья, хотя вопросы педагогического просвещения по-прежнему актуальны. Но это должно быть не одностороннее воздействие на родителей, а взаимодействие ДОО и семьи, которое предполагает обмен мыслями, чувствами, идеями, переживаниями.

В настоящее время вопросами взаимодействия общественного и семейного воспитания занимаются Е.П. Арнаутова, Т.В. Антонова, В.М. Иванова. Признание приоритета семейного воспитания требует иных взаимоотношений семьи и образовательных учреждений, а именно, сотрудничества, взаимодействия и доверительности.

Первые жизненные уроки ребёнок получает в семье. Его первые учителя и воспитатели – отец и мать. Давно установлено, что для ребёнка общие семейные повседневные радости и огорчения, успехи и неудачи – это источник, рождающий доброту и чуткость, заботливое отношение к людям. Семья даёт ребёнку первые представления о добре и зле, о нормах нравственности, о правилах общежития, первые трудовые навыки. Именно в семье складываются жизненные планы и идеалы человека.

Влияние семьи – особое, оно начинается с первых шагов ребёнка. А поэтому уровень нравственной культуры родителей, их убеждения, жизненные планы и цели, опыт социального общения, семейные традиции и нормы поведения, словом, вся атмосфера семьи имеет решающее значение в воспитании ребёнка. Здесь он учится любить, терпеть, радоваться, сочувствовать.

Каждый родитель должен осознавать, что у семьи нет, и не может быть, более важной и почётной обязанности перед народом, чем вырастить своих детей настоящими людьми, патриотами своей Родины. В условиях семьи складывается эмоционально-нравственный опыт, семья определяет уровень и содержание эмоционального и социального развития ребенка. Поэтому так важно помочь родителям понять, что развитие личности ребенка не должно идти стихийным путем [2, с. 45].

Сегодня потенциальные возможности семьи претерпевают серьезные трансформации. Педагоги отмечают снижение ее воспитательного потенциала, изменение ее роли в процессе первичной социализации ребенка. Современным родителям приходится нелегко из-за нехватки времени, занятости, недостаточности компетентности в вопросах дошкольной педагогики и психологии. Ближе всего к дошкольнику и проблемам его воспитания стоят педагоги ДОО, заинтересованные в создании благоприятных условий для развития каждого ребенка, повыше-

нии степени участия родителей в воспитании своих детей. Полноценное воспитание дошкольника происходит в условиях одновременного влияния семьи и дошкольного учреждения. Диалог между детским садом и семьей строится, как правило, на основе демонстрации воспитателем достижений ребенка, его положительных качеств, способностей и т.д. Педагог в такой позитивной роли принимается как равноправный партнер в воспитании [1, с. 112-118].

Для того чтобы родители стали активными помощниками воспитателей, необходимо вовлечь их в жизнь детского сада. Работа с семьей является сложной задачей, как в организационном, так и в психолого-педагогическом плане. Развитие такого взаимодействия предполагает несколько этапов.

Первый этап – демонстрация родителям положительного образа ребенка, благодаря чему между родителями и воспитателями складываются доброжелательные отношения с установкой на сотрудничество. Значимость данного этапа определяется тем, что зачастую родители фиксируют свое внимание лишь на негативных проявлениях развития и поведения ребенка.

На втором этапе родителям дают практические знания психолого-педагогических особенностей воспитания ребенка. При этом используются различные формы и методы. Это могут быть общие родительские собрания, групповые тематические выставки детских работ, конкурсные программы, проекты и т.д.

Третий этап предполагает ознакомление педагога с проблемами семьи в вопросах воспитания ребенка. Здесь проявляется активность родителей, которые могут не только поделиться семейным опытом воспитания, рассказать об индивидуальных проявлениях ребенка, но и попросить совета у воспитателей по интересующим их проблемам [3, с. 26-33].

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, рассматривает ее как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями для создания максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка.

По мнению Е.М. Мастюковой, одним из главнейших правил семейного воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья является предупреждение у него дискомфорта, общего возбуждения, страха, реакций протеста. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка с проблемами в развитии, созданию адекватных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и дома. Внутрисемейная атмосфера рассматривается как коррекционная, которая своим гармоничным воздействием развивает ребенка, формирует в нем положительные нравственные качества, доброе отношение к миру [5, с. 54].

Таким образом, установление доверительных отношений с родителями плавно ведет к совместному исследованию и формированию гармонически развитой личности ребенка. Положительное влияние родителей на ребенка с ограниченными возможностями здоровья оптимизирует его отношения с социальным окружением, формирует в нем нравственные качества и доброе отношение к миру. Полноценное воспитание дошкольника происходит в условиях одновременного влияния семьи и дошкольного учреждения.

Список литературы

1. Антонова Т.В., Арнаутова Е.П., Иванова В.М., Разгонова Н.А. Взаимодействие детского сада и семьи в условиях социально-экономической нестабильности общества // Семья на пороге третьего тысячелетия: Материалы научно-практической конференции. – М., 1995.
2. Горшенина В.В., Самошкина И.В. Система работы детского сада по вопросам семейного воспитания / В.В. Горшенина, И.В. Самошкина. – М., 2007.
3. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М., 2005.
4. Кабушко А.Ю., Соломатина Г.Н. Методика ознакомления дошкольников с социальным миром в системе дошкольного образования // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – №4.
5. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова – М., 2003.

Н.В. Щекотихина

Научный руководитель: к.психол.н. Ю.В. Прилепко г. Ставрополь

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Понятие «ребенок с нарушением интеллекта» охватывает весьма разнообразную по составу группу детей, которых объединяет наличие органического повреждения коры головного мозга, имеющего диффузный характер. Морфологические изменения, хотя и с неодинаковой интенсивностью, захватывают многие участки коры головного мозга ребенка, нарушая их строение и функции. Конечно, не исключены и такие случаи, когда диффузное поражение коры сочетается с отдельными, более выраженными локальными (ограниченными, местными) нарушениями, иногда включающими и подкорковые системы. Все это обуславливает возникновение у ребенка различных, с разной отчетливостью выраженных отклонений, обнаруживающихся во всех видах его психической деятельности, особенно резко – в познавательной [4, с. 69].

Ряд особенностей личности детей с нарушениями интеллекта обуславливается нарушениями их высшей нервной деятельности, недоразвитием мышления, познавательной деятельности, не зрелостью эмоционально-волевой сферы и т.д. Эти особенности вызывают инертность, снижение активности, работоспособности, у некоторых обнаруживается замкнутость и не контактность. Органическое поражение головного мозга приводит к резкому снижению компенсаторных возможностей, ограничивает возможности, как общего развития, так и развитие способностей детей с нарушениями интеллекта. Отличительной чертой детей с нарушениями интеллекта является тугоподвижность, инертность психических процессов, в силу чего они склонны к стереотипности в мышлении и действиях [5, с. 211].

В структуре направленности личности выделяют интересы, потребности и убеждения. Интересы детей с нарушениями интеллекта недостаточно дифференцированы, малоинтенсивны, неустойчивы. Формирование социально зрелых потребностей требует большого времени, чем в норме, и особого внимания педагогов. Что касается убеждений, то при интеллектуальной недостаточности они неточны, поверхностны, школьники не всегда могут отстоять их в споре и не ориентируются на них в повседневной жизни. Вместе с тем исследования свидетельствуют о возможностях воспитания у детей данной категории социально значимых интересов и потребностей, а также о возможностях формирования у них убеждений и мировоззрения в целом [1, с. 65].

Важным качеством личности является более или менее объективное отношение человека к себе, его самооценка, которая у детей с нарушениями интеллекта формируется медленнее, чем у нормально развивающихся сверстников. Их самооценка в большей степени, чем у нормальных сверстников, зависит от оценки учителя и окружающих. Значительную трудность представляет собой воспитание у учащихся адекватной самооценки, так как большинство школьников с интеллектуальной недостаточностью проявляют склонность к завышенной самооценке. В условиях специального обучения самооценка умственно отсталых учащихся корректируется и к моменту окончания школы приближается к адекватной. Немаловажную роль играет привлечение школьников к различным видам труда.

К числу наиболее значимых условий развития личности умственно отсталого ребенка относятся общение со сверстниками, воспитание в коллективе. В классе специальной школы так же, как и в коллективе нормально развивающихся учащихся, структура межличностных взаимоотношений представлена деловыми и личными отношениями. Однако, если в норме деловые и личные отношения часто не совпадают, у умственно отсталых они совпадают практически всегда. Так же, как и в общеобразовательной школе, в коллективе умственно отсталых учащихся выделяют статусные группы: звезды, предпочитаемые, пренебрегаемые, изолированные. Однако избирательность во взаимоотношениях учащихся с интеллектуальной недостаточностью более или менее устойчиво начинает проявляться к 5-му классу. До этого их взаимоотношения носят диффузный характер, границы статусных групп размыты [2, с. 109].

Одним из важнейших индикаторов определения уровня развития личности является возможность опосредования, самостоятельного регулирования своего поведения. Процесс опосредования совершается на разных уровнях психического отражения и зависит от многих детерминант: от содержания выполняемой деятельности, от ситуации, в которую данная деятельность включена, от целей, которые ставит перед собой человек, от степени иерархизации его мотивов, от самооценки, от восприятия людей, с которыми человек вступает в общение, от направленности личности.

Опосредствуя свое поведение, человек получает возможность вырабатывать новые способы действий, активности, новые мотивы. Поведение человека становится произвольным и осознанным [5, с. 216].

Нарушение критичности и спонтанности поведения также имеет место у детей с нарушениями интеллекта. Для этих детей важен тот вид критичности, который состоит в умении обдуманно действовать, проверять и исправлять свои действия в соответствии с объективными условиями реальности. Нередко некритичность принимает особую форму, проявляясь в виде нарушений спонтанности поведения, инактивности. Дети усваивают предъявляемые им вопросы, ориентируются в месте и времени, в общественных событиях, принимают участие в трудовых процессах, выполняют поручения, читают книги, запоминают прочитанное, слушают радио. Однако при ближайшем наблюдении можно отметить неадекватность их поведения. В их беседе с родными дети правильно отвечают на вопросы, но сами их не задают, не интересуются жизнью своих близких, не говорят о своих планах на будущее. Они сами не предъявляют жалоб, считая себя здоровыми, готовыми нести и дальше свои трудовые обязанности, но у них имеют место головные боли и другие недомогания, которым они не придают значения.

Их поведение, действия в одинаковой мере оказываются адекватными и неадекватными, так как они продиктованы не внутренними потребностями, а ситуационными моментами. Отсутствие жалоб у них обусловлено не сдержанностью, не желанием замаскировать свой дефект, а тем, что они не отдают себе отчета ни в своих переживаниях, ни в соматических отношениях [2, с. 83].

Своеобразие, атипичность психического развития детей с нарушениями интеллекта не исключает наличия у них определенных потенциальных возможностей, что подчеркивает необходимость своевременной коррекционной помощи.

Специалисты считают, что наиболее сильно интеллектуальная недостаточность и личностная незрелость проявляются в своеобразии учебной деятельности детей с нарушениями интеллекта.

У детей с нарушениями интеллекта в дошкольном возрасте наблюдается крайне низкий уровень сформированности готовности к школьному обучению, недоразвитие познавательных интересов. Среди важных условий формирования у таких школьников интереса к обучению специалисты называют опору на жизненный опыт ребенка, занимательные по форме задания и создание ситуаций успеха. Для успешного овладения детьми с нарушениями интеллекта учебной деятельностью необходим индивидуальный подход, который осуществляется в коррекционно-образовательных учреждениях. Этот подход заключается в направленности обучения на коррекцию дефектов психики, присутствующих у школьников с интеллектуальной недостаточностью [4, с. 67].

Действия этих детей не продиктованы ни внутренними мотивами, ни их потребностями. Отношение детей с нарушениями интеллекта к окружающему глубоко изменено. Это измененное отношение особенно отчетливо выступает, при анализе не отдельных поступков ребенка, а его поведения в трудовой ситуации. Трудовая деятельность направлена на достижение продукта деятельности и определяется отношением человека к этой деятельности и ее продукту. Наличие такого отношения к конечному результату заставляет человека предусматривать те или иные частности, детали, сопоставлять отдельные звенья своей работы, вно-

силь коррекции. Трудовая деятельность включает в себя планирование задания, контроль своих действий, она является прежде всего целенаправленной и сознательной. Поэтому распад действия аспонтанных детей, лишенных именно этого отношения, легче всего проявляется в трудовой ситуации обучения [1, с. 62].

Обучение труду и профессиональная подготовка учащихся специальной школы направлена на устранение нарушений познавательной деятельности, развитие личности и социальную адаптацию в целом [2, с. 87].

Таким образом, особенности познавательной деятельности детей с нарушениями интеллекта приводят к недоразвитию личности и деятельности, которые особенно усугубляются под влиянием негативной социальной ситуации. В условиях же положительного отношения к ребенку, коррекционно-развивающего обучения в специальной школе появляются позитивные тенденции к компенсации дефекта. Л.С. Выготский, обосновывая необходимость и возможность коррекции умственной отсталости, призывал «искать у ребенка с дефектом не золотники болезни, а пуды здоровья» и писал, что «... снятие вторичного осложнения умственно отсталого изменяет всю клиническую картину дебильности в такой степени, что современная клиника отказалась бы признать дебильность, если бы процесс воспитательной работы был доведен до конца» [2, с. 99].

Список литературы

1. Основы специальной психологии / под ред. Л.В. Кузнецовой – М., 2003 .
2. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития/ Сост. и общ. ред. В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. – СПб, 2002.
3. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника.– М., 1993.
4. Сорокина В.М. Специальная психология. – СПб, 2002.
5. Специальная педагогика /Под ред.Н.М. Назаровой 2-е изд. – М., 2002.

Н. Щекотихина, Е. Короткова

Научный руководитель: к.пед.н. С.В. Русинова г. Ставрополь

ФАКТОРЫ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Необходимость исследования проблем социально-профессиональной адаптации различных социально-профессиональных групп в современных условиях приводит к разработке в отечественной социологии темы социально-профессиональной адаптации молодых специалистов института общего (среднего) образования. В настоящее время данная проблема сохраняет свою актуальность, так как, несмотря на достаточное количество исследований, проводимых социологами, психологами, педагогами проблема закрепления и сохранения молодых специалистов в образовательных учреждениях не решается. Многие выпускники училищ и вузов идут работать по профессии.

Проблема адаптации на рынке труда и занятости сейчас актуальна практически для всех групп, слоев нашего общества. Молодежь в этом смысле являет-

ся одной из наиболее уязвимых групп, она сталкивается не только с проблемой трудоустройства, но испытывает и другие трудности профессиональной адаптации, связанные с осуществлением профессионального выбора, получением качественного и престижного образования, адаптации к профессии и т.д. [2, с. 4].

Важным источником пополнения руководящих и инженерно-технических кадров организаций и предприятий являются молодые специалисты с высшим образованием. Работа с ними строится так, чтобы на каждом этапе обучения студентов их производственная подготовка осуществлялась совместно с базовыми предприятиями, организациями на принципе совмещения учебы с производственным трудом с неполным рабочим днем или неполной рабочей неделей. За время обучения необходимо обеспечить каждому студенту получение рабочей профессии по профилю специальности, а также овладение первичными навыками профессиональной деятельности в соответствии с характером будущей работы на производстве – технологической, управленческой, конструкторской и др.

В целях практического закрепления профессиональных знаний и навыков у выпускников высших учебных заведений по полученной специальности, повышения их ответственности за результаты трудовой деятельности, улучшения использования специалистов на производстве принято, что после трех лет работы по месту распределения молодой специалист проходит специальную аттестацию, по результатам которой определяется его дальнейшая деловая карьера [1, с. 113-114].

Основной задачей совместной работы организаций, предприятий и высших учебных заведений по подготовке будущих специалистов производства является обучение их самостоятельному принятию решений, умению отвечать за свои действия, обеспечение глубоких профессиональных знаний, а также развитие материальной базы учебных заведений.

Успешность профессиональной адаптации молодого специалиста в первую очередь зависит от его личностных и других психологических особенностей. Одной из особенностей выступает соответствие представлений специалиста об условиях жизни и деятельности при осуществлении профессиональной деятельности.

Адекватность образа будущей профессиональной деятельности способствует более успешной адаптации, и наоборот. Однако у подавляющего большинства молодых специалистов их представления и ожидания не совпадают с тем, с чем они встречались в реальной жизни после окончания вуза. В связи с этим в своей профессиональной адаптации они сталкиваются с большими препятствиями. Поэтому одной из коренных проблем подготовки специалистов является формирование у студентов правильных представлений о своей профессии, адекватных своим возможностям и условиям деятельности ожиданий. Создание адекватного образа – это задача вузовской подготовки. Однако соединение представления с реальностью даже в идеальном случае носит кризисный характер [1, с. 115].

Как бы человек не готовился к будущей профессии, до определённого момента он ещё студент, а в следующий момент он уже специалист (врач, педагог, инженер и др.). У него меняется всё: и способы бытия, и приёмы деятельности, и характер общения. Неполное соответствие образа будущей деятельности дей-

ствительности приводит к дополнительным эмоциональным нагрузкам. Необходимо не только сформировать у студентов адекватный образ специальности и профессиональной деятельности, но и подготовить их в соответствии с этим образом (привить вкус и любовь к своей профессии, развить стремление совершенствоваться в специальности, наращивать свой профессионализм и др.).

На профессиональное развитие молодых специалистов в значительной степени влияют первые годы работы, поскольку именно этот период считается своего рода тем «испытательным сроком», который в дальнейшем определяет позиции специалиста в социальной и профессиональной среде.

Профессиональную адаптацию специалистов можно определить как процесс вхождения в новую трудовую ситуацию, в которой личность и рабочая среда взаимно влияют друг на друга, формируя новую систему взаимодействий и отношений внутри коллектива. Поступая на работу, молодой специалист активно включается в систему профессиональных и социально-психологических отношений внутри организации, усваивает новые нормы и ценности, согласовывает свою индивидуальную позицию с целями и задачами производства [4, с.58].

В качестве основных элементов адаптации молодого специалиста можно выделить следующие: овладение системой профессиональных знаний и навыков; овладение профессиональной ролью; выполнение требований трудовой и исполнительской дисциплины; самостоятельность при выполнении должностных функций; удовлетворенность выполняемой работой; интерес к работе, возможность реализации своего потенциала; стремление к совершенствованию в рамках профессии; информированность по важнейшим вопросам работы; установление хороших взаимоотношений с коллегами; ощущение психологического комфорта; чувство справедливого вознаграждения за труд; взаимопонимание с руководителем.

Процесс адаптации в целом состоит из профессиональной и социально-психологической адаптации. Профессиональная адаптация выражается в определенном уровне овладения профессиональными навыками и умениями, формировании профессионально необходимых качеств личности, развитии устойчивого положительного отношения работника к своей профессии. Социально-психологическая адаптация заключается в освоении социально-психологических особенностей организации, вхождении в сложившуюся в ней систему отношений, позитивном взаимодействии с другими сотрудниками и др. [4, с. 58].

Анализ, выполненный в Отраслевом центре психологических исследований, показал, что для большинства молодых специалистов характерна удовлетворенность профессиональным выбором, а это, безусловно, является позитивным фактором их вхождения в профессиональную среду, принятия своей профессиональной роли, реально соответствующей рабочей обстановке. Однако процесс адаптации молодых специалистов осложняет ряд факторов.

Во-первых, это расхождение ожиданий и реальной работы, которую приходится выполнять.

Во-вторых, слабая подготовка в вузе к условиям работы, недостаток практики во время обучения. Для решения этой проблемы необходимо объедине-

ние усилий производителей и учебных заведений по корректировке программ производственной практики с целью создания оптимальных условий для получения конкретных практических знаний, с привлечением студентов к решению реальных производственных заданий.

В-третьих, это недостаток общей информации о целях и задачах организации. Несомненно, такая информация поможет молодым специалистам правильно понять значение своей деятельности и своих профессиональных задач. Для того чтобы этот процесс не проходил стихийно, необходимо четко определить кто, когда и где такую информацию дает молодым специалистам.

В-четвертых, слабая осведомленность о возможной карьере и перспективах роста. Для того чтобы фактор «перспективы карьерного роста» выполнял свою стимулирующую функцию, разработанные схемы планирования должностной карьеры должны не оставаться на бумаге, а своевременно доводиться до молодых специалистов [3, с. 37].

Положительно на процесс адаптации молодых специалистов влияют отношения в коллективе, помощь и поддержка коллег, взаимопонимание и хороший контакт с руководством, а также наличие профессионального наставника. Можно предположить, что значение этих факторов в некоторой мере компенсирует неудовлетворенность заработной платой.

Еще раз необходимо подчеркнуть положительное значение в адаптационном процессе молодых специалистов мотивационного компонента. Интерес к работе, к содержанию деятельности является той движущей силой, которая помогает преодолеть трудности периода адаптации [4, с. 61].

Обобщая все изложенное выше, можно сказать, что сочетание тактики руководителя, помощи куратора и определенной политики молодого сотрудника, его знаний и умений в области профессиональных взаимоотношений поможет успешно пройти как профессиональную, так и психологическую адаптацию на новом месте работы. Молодой сотрудник постепенно приобретет опыт общения с коллегами, а с ним придет и профессиональный опыт, карьерный рост.

Список литературы

1. Щекин Г.В. Основы кадрового менеджмента: Учебник. – 3-е изд. перераб. к доп. – Киев, 1999.
2. Черникова Е. Г. Автореферат на соискание ученой степени кандидата наук. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ. – Екатеринбург, 2008.
3. Васина Л.И., Сергеев С.С. Оценка факторов адаптации молодых специалистов на производстве. – М., 2005.
4. Калиновская И.М. Адаптация молодого специалиста в новом коллективе. – М., 2006.

РАЗДЕЛ 5.

ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ

З.В. Алоян, А.С. Демихова

Научный руководитель: к.тех.н. В.И. Власов г. Ставрополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА

Независимо от специализации и характера будущей профессиональной деятельности, любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками. Немаловажное значение в приобретении этих знаний, умений и навыков играет роль опыт творческой, исследовательской и самостоятельной деятельности, позволяющий будущему специалисту определить свою позицию по тому или иному профессионально ориентированному вопросу или проблеме.

В профессиональном образовании существует противоречие между возрастающим объемом учебной информации и недостаточной возможностью студента усваивать эту информацию за отведенное учебное время. Данное противоречие является своего рода предпосылкой для рассмотрения самостоятельной работы студента с позиции лично-ориентированного образования с использованием системного и деятельностного подходов к обучению.

Целью вузовского обучения является не столько наполнение студента определенным объемом информации, сколько формирование у него познавательных стратегий самообучения и самообразования как основы и неотъемлемой части будущей профессиональной деятельности. В связи с вышеизложенным для достижения высокого уровня научно-практической подготовки студентов, необходимо решить две главные проблемы: обеспечить возможность получения студентами глубоких фундаментальных знаний; изменить подходы к организации самостоятельной работы студента. Эффективная интеграция указанных выше подходов ориентирована на повышение качества обучения, развитие творческих способностей студентов, их стремление к непрерывному приобретению новых знаний.

Анализ различных вариантов организации системы образования в вузе позволяет сделать выводы о том, что самостоятельная работа студентов в условиях современного учебного заведения будет эффективна, если функция управления будет возложена на преподавателя, располагающего современными техническими средствами обучения. Для достижения цели повышения продуктивности обучения могут помочь новые информационные технологии в комплексе с традиционными методами преподавания [1, с. 37].

От организации самостоятельной работы в вузе зависит многое. В условиях вуза самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Целесообразно заметить, что самостоятельная работа формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности, а это весьма актуально для современного специалиста высшей квалификации.

Перспективное направление, характеризующее новую форму самостоятельной работы, связано с внедрением в учебный процесс информационных технологий, сопровождающихся увеличением объемов обрабатываемой информации во время самостоятельной работы студентов. Тенденцию к разработке информационно-коммуникативной формы самостоятельной работы студентов, предусматривающей большую самостоятельность студентов, большую индивидуализацию заданий, касающихся как содержания предметного материала, так и характера контроля, определяют изменения в развитии общества, включение общества в активный информационно-коммуникационный процесс информатизации.

Анализ организации самостоятельной работы студентов показывает, что при очном обучении традиционно самостоятельное обучение студентов включает в себя чаще всего лишь самостоятельную работу с литературой. Самостоятельная работа с исследовательской и учебной литературой, изданной на бумажных носителях, сохраняется как важное звено самостоятельной работы студентов в целом. С использованием информационных технологий возможности организации самостоятельной работы студентов расширяются. Актуальной становится самостоятельная работа с обучающими программами, с тестирующими системами, с информационными базами данных. По существу, все известные виды электронных изданий могут служить основой для организации самостоятельной работы студентов, наиболее эффективными из них являются мультимедийные издания.

Эффективность использования средств информационных технологий в самостоятельной работе студентов во многом зависит от успешности решения задач методического характера, связанных с информационным содержанием и способом использования автоматизированных систем обучения. В связи с этим целесообразно рассматривать автоматизированные системы обучения, используемые в конкретной учебной программе, определяемой предметным содержанием, целями и задачами обучения, как программно-методические комплексы.

При использовании в образовательном процессе вуза информационных технологий возрастает объем и расширяются организационные формы самостоятельной работы студентов. Все это поможет формированию общей информационной культуры обучаемых, придаст самостоятельной работе студентов новый облик, позволит не только закреплять полученные знания и навыки, но и управлять самостоятельной работой студентов, формируя основы для их дальнейшего самообразования и профессионального роста.

До недавнего времени учебные отделы вузов стремились нагрузить студента наибольшим объемом информации, и мало задумывались над тем, как сформировать

у него научно-педагогическое мышление. А между тем у студента должна сложиться целостная картина предстоящей профессиональной деятельности и сформироваться соответствующие умения. Это усугубляется тем фактом, что в настоящее время школа нуждается в специалистах, обладающих методологической культурой, т.е. особым складом мышления, основанным на знании методологических норм и умений их применять в процессе разрешения проблемных педагогических ситуаций. В данном случае речь идет о том, что современный специалист не может быть только исполнителем, он должен быть творческой личностью [2, с. 89].

В связи с этим научное творчество во время самостоятельной работы студентов приобретает все большее значение и превращается в один из необходимых компонентов профессиональной подготовки будущих специалистов. С первых лет обучения студенты должны втягиваться в исследовательскую работу. А для этого нужна и важна специальная научная подготовка для преподавателя-исследователя. Данное положение предопределяет необходимость творческого поиска новых, более эффективных способов организации учебного процесса в высшей школе, который должен быть рассчитан на всемерное развитие самостоятельности в научно-исследовательской работе студентов, их активное вовлечение в учебный процесс в качестве полноправных субъектов.

Список литературы

1. Темербекова А.А. Формирование профессиональных компетенций будущего педагога с помощью информационно-коммуникационных технологий в обучении. – М., 2009
2. Чугунова И.В. Электронные учебные пособия как средство активизации учебной деятельности студентов: Учебное пособие, – СПб., 2010

Е.А. Зыкова

Научный руководитель: к.матем.н. А.М. Еремин г. Ставрополь

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К УРОКАМ МАТЕМАТИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Изменения, происходящие в российском обществе, привели к востребованности личности, способной к общественному, личностному, профессиональному самоопределению. Приоритетной задачей школы в этой связи в настоящий момент становится развитие творческого потенциала личности, обеспечение условий для самореализации каждого учащегося. Решение этой задачи связано с обеспечением оптимальных условий становления ребенка как субъекта учебной деятельности. В контексте названных проблем со всей очевидностью встает проблема развития у учащихся в процессе обучения познавательного интереса, который обладает мощными побудительными и регулятивными возможностями в саморазвитии школьника.

Актуальность этой проблемы можно объяснить тем, что методика и практика обучения все больше стали обращаться к личности обучающегося. Теория обучения и образования стала глубоко разрабатывать вопросы, как готовить человека, как формировать в нем общественную личность творца, строителя нового общества. В чем же заключается то особо важное и ценное для формирования личности, что объективно содержит в себе познавательный интерес?

Интересы как таковые имеют универсальное значение в детской жизни, поскольку, по выражению Л.С. Выготского, лежат в основе всего культурного и психического развития ребенка [1].

Познавательный интерес – это особая избирательная направленность личности на познание и избирательный характер, выраженный в той или иной предметной области знаний. В условиях обучения познавательный интерес выражен расположением школьника к учению; к педагогическому познанию деятельности в области одного или ряда учебных предметов.

Развитие познавательных интересов ребенка в процессе его обучения математике в младших классах – один из важнейших факторов успешности учения. Очень важно сделать так, чтобы процесс обучения не превращался для учеников в скучное и однообразное занятие. Все усилия педагога сформировать у детей какое-либо математическое представление или понятие обречено на неуспех, если учеников не удалось заинтересовать предметом рассуждений.

На сегодняшний день существуют различные средства формирования познавательных интересов детей младшего школьного возраста. Одним из наиболее эффективных средств является использование информационно-коммуникационных технологий.

Известно, что проблема широкого применения современных информационных технологий в сфере образования в последнее десятилетие вызывает повышенный интерес в отечественной педагогической науке. Большой вклад в решение этой проблемы внесли российские и зарубежные ученые: Г.Р. Громов, В.И. Гриценко, В.Ф. Шолохович, О.И. Агапова, О.А. Кривошеев, С. Пейперт, Г. Клейман, Б. Сендов, Б. Хантер и др.

Использование информационных технологий в учебном процессе является актуальной проблемой современного школьного образования. Сегодня необходимо, чтобы каждый учитель по любой школьной дисциплине мог подготовить и провести урок с использованием ИКТ. Урок с использованием ИКТ – это наглядно, красочно, информативно, интерактивно, экономит время учителя и ученика.

Введение ИКТ на уроке один из наиболее естественных и продуктивных способов связать этот процесс с совершенствованием содержания, методов и организационных форм обучения.

Современные информационные технологии предоставляют огромные возможности для развития процесса математического образования. Информационные технологии позволяют реализовывать принципы дифференцированного и индивидуального подхода к обучению. На уроках математики преподаватель дает возможность каждому обучаемому самостоятельно работать с учеб-

ной информацией, что позволяет ему детально разобрать новый материал по своей схеме. Информационные технологии можно использовать как для очного, так и для дистанционного обучения; в условиях как городской, так и сельской школы. Применение компьютерных технологий позволяет повысить уровень самообразования, мотивации учебной деятельности; дает совершенно новые возможности для творчества, и, конечно, соответствует социальному заказу, который государство предъявляет к школе [2].

Предмет математики является довольно сложным, и, разумеется, задача каждого учителя состоит в наиболее полном освоении его учениками основ этого предмета. Перед учителем встаёт вопрос о выборе средств и методов обучения с целью обеспечения максимальной эффективности обучения математики.

Используя компьютерные технологии, учителя начальных классов ставят перед собой следующие цели: представить на уроках математики максимальную наглядность (благодаря настройке изображений, анимации, и др.); повысить мотивацию обучения (в связи с развитием информатизации); использовать на уроках разнообразные формы и методы работы с целью максимальной эффективности урока; вовлечь учащихся в сознательную деятельность; использовать тестовые задачи с моментальной проверкой и выставлением компьютером отметки за выполненную работу (на разных этапах работы).

Опираясь на исследования ученых, можно выделить три основных формы использования компьютерных программ: уроки с компьютерной поддержкой; самостоятельная работа учащихся с программой; дистанционное обучение (взаимодействие учителя и ученика через компьютерные сети).

Педагог может уже сейчас переложить на компьютер значительную часть своей работы. Однако именно в этом выражении и кроется одна из самых существенных ошибок. Речь должна идти не о том, чтобы просто передать свои функции машине, а о том, чтобы освободить время и силы учителя для выполнения задач более высокого уровня, где компьютер пока бессилен. Иными словами, в условиях компьютеризации коренным образом изменяются функции и ученика, и учителя. Ученик в значительной мере привыкает к самостоятельной работе и начинает приобретать большую часть фактических знаний собственным трудом. Учитель же берет на себя задачи более сложные: сформировать стойкий познавательный интерес к изучению математики как самый действенный стимул для всей дальнейшей учебы; помочь учащимся в определении направления их личных интересов; сформировать представление о ПК прежде всего как об инструменте познания мира и научить навыкам рациональной работы за ПК; поднять обучение на более высокий уровень обобщения; уделять максимум внимания интеллектуальному и духовному развитию учащихся; всемерно развивать и формировать математическое мышление учащихся, укреплять самостоятельность и творческую основу мышления [4].

Использование современных информационных технологий на уроках математики оказывает существенное воздействие на следующие характеристики процесса мышления: активность, критичность, способность к самообучению

и самосовершенствованию, четкость и обоснованность суждений, владение навыками логического анализа, самостоятельность выводов [3].

Отсюда следует, что в новых условиях основной и главнейшей задачей педагога на любом уровне становится именно развитие математического мышления обучающихся.

Таким образом, современные информационные технологии предоставляют огромные возможности для развития одним из наиболее эффективных средств развития познавательного интереса к урокам математики у детей младшего возраста является использование информационных технологий. Это связано с заложенными в них возможностями: позволяют ученику работать в своем темпе; повышают мотивацию и активность обучающихся; развивают алгоритмическое и логическое мышление, воображение, желание самоутвердиться, получить конечный результат; формируют психологическую готовность к жизни в информационном обществе.

Список литературы

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. // Собрание сочинений в 6 т. Т. 3. – М., 1983.
2. Домрачев В.Г. О классификации компьютерных образовательных информационных технологий // Информационные технологии. – 1996. – № 2.
3. Зайцева Л.А. Использование информационных компьютерных технологий в учебном процессе и проблемы его методического обеспечения. – М., 2003.
4. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: Проблемы и перспективы. – М., 1986.

Е.А. Зыкова, А.С. Кононова

Научный руководитель: к.пед.н. В.С. Гиришвич г. Ставрополь

ЭВРИСТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Сегодня процессы информатизации в обществе, быстрые темпы научно-технического прогресса предъявляют повышенные требования к личностному развитию человека – сформированности таких качеств, как самостоятельность, инициативность, изобретательность, предприимчивость; умений ставить задачи, разрабатывать проекты деятельности, принимать оптимальные решения. В соответствии с перечисленными требованиями обучение в современной школе должно ориентироваться на развитие эвристической личности, способной самостоятельно приобретать новые знания, применять их в многообразных условиях окружающей действительности, определяя тем самым актуальность проблемы формирования творчески мыслящих людей, обладающих нестандартным взглядом на проблемы, владеющих навыками исследовательской работы. Одной из составляющих этой проблемы является задача развития креативности мышления учащихся.

Креативное мышление – это мышление, связанное с созданием или открытием нового субъективного знания нестандартным способом решения задач. Креативное мышление появляется тогда, когда человек, попытавшись решить задачу на основе ее формально-логического анализа с прямым использованием ему известных способов, убеждается в бесплодности таких попыток и у него возникает потребность в новых знаниях, которые позволяют решить проблему: эта потребность и обеспечивает высокую активность решающего проблему субъекта [2, с. 12].

В соответствии с требованиями современного общества, которые определены в новых стандартах начального математического образования, задача учителя начальных классов заключается в том, чтобы сформировать креативное мышление младших школьников, развитие которого неотделимо от имеющихся эвристических умений и навыков. Мощным средством в развитии креативного мышления, фантазии, воспитании любознательности, формировании умений наблюдать и анализировать явления, проводить сравнения, обобщать факты, делать выводы, оценивать свою деятельность является эвристическое обучение.

Эвристика – молодая научная дисциплина, возникшая на стыке таких наук, как философия, кибернетика, психология и педагогика. Специалисты каждой из этих наук рассматривают эвристику со своих позиций, придают своеобразное толкование ее основным понятиям и положениям. Так, кибернетики считают, что эвристика – методы и способы, связанные с улучшением эффективности системы (человека или машины), решающей задачи. Психологи считают эвристику разделом психологии, изучающим творческое мышление. Педагоги считают эвристикой науку о средствах и методах решения задач. Философы термин «эвристический» приписывают таким правилам или утверждениям, которые способствуют открытию нового. В последние годы к эвристике относят и те исследования представителей кибернетики, которые пытаются моделировать высшие проявления интеллекта. Уже и сейчас проблемы эвристики разрабатываются инженерами и математиками, психологами и физиологами, педагогами и организаторами производства. Все же основой эвристики является психология, особенно тот ее раздел, который получил название психологии творческого, или продуктивного, мышления [3, с. 106].

Эвристическая деятельность или эвристические процессы, хотя и включают в себя умственные операции в качестве важного своего компонента, вместе с тем обладают некоторой спецификой. Именно поэтому эвристическую деятельность следует рассматривать как такую разновидность человеческого мышления, которая создает новую систему действий или открывает неизвестные ранее закономерности окружающих человека объектов (или объектов изучаемой науки). Начало применения эвристического метода как метода обучения математике можно найти еще в книге известного французского педагога-математика Лезана «Развитие математической инициативы». В этой книге эвристический метод не имеет еще современного названия и выступает в виде советов учителю. Вот некоторые из них: основной принцип преподавания – «сохранять видимость игры, уважать свободу ребенка, поддерживая иллюзию (если

есть таковая) его собственного открытия истины»; «избегать в первоначальном воспитании ребенка опасного искуса злоупотреблением упражнениями памяти», ибо это убивает его врожденные качества; обучать, опираясь на интерес к изучаемому. Лезан приводит множество примеров, наглядно показывая, как сделать обучение математике более эффективным, опираясь на явную заинтересованность учащихся процессом обучения.

Согласно педагогическим исследованиям Лернера И.Я., Хуторского А.В., [1, с. 5], главной задачей эвристического обучения школьников является вооружение их умениями осознавать проблему, намеченную учителем, а позднее – формулировать ее самостоятельно на основе анализа информации и фактов; выдвигать гипотезы решений и соотносить их с условиями задачи; осуществлять поэтапную или итоговую проверку решения несколькими способами; переносить знания и учебно-поисковые действия в нестандартную ситуацию или создавать новый способ действий.

Также эвристическое обучение математике предполагает осуществление творчества, при этом творческая деятельность может рассматриваться как создание качественно нового, никогда ранее не существовавшего. Особенностью творческой деятельности школьников является то, что в результате этой деятельности они создают новые для себя ценности, важные для формирования личности как общественного субъекта. Применительно к ситуации школьного математического обучения творческие способности формируются в решении творческих задач, но не в эпизодическом решении отдельных творческих познавательных задач, а при планомерном, целенаправленном их решении, а также при обучении школьников посредством эвристических методов.

Наиболее эффективным методом является эвристическая (поисковая) беседа, которая вооружает учащихся способами научного поиска. Излагая учебный математический материал или обобщая уже изученный, учитель постепенно обращается к учащимся с вопросами, которые вовлекают их в самостоятельное решение познавательных задач (можно высказать предположение, объяснить сущность каких-то фактов, сделать выводы из проведенного опыта и т. п.). Характер вопросов, задаваемых учащимся, постоянно должен усложняться: сначала они требуют умений воспроизведения знаний, а затем – размышлений, построения умозаключений. Таким образом, использование эвристической беседы обеспечивает развитие познавательных способностей учащихся, как конкретно-образных (анализ опытного факта), так и абстрактных (предсказание новых фактов), эвристических форм мышления. Такие беседы в процессе обучения математике повышают интерес учащихся к изучаемому материалу, стимулируют активную работу мысли, обеспечивают сознательное усвоение материала. Метод беседы способствует приобретению учащимися таких интеллектуальных навыков, как анализ, обобщение, сравнение и др., которые обеспечивают решение эвристической задачи. По мнению Пушкина В.Н. [4, с. 23], примерной схемой эвристического решения задачи может выступать следующая система действий: исследовать систему компонентов задачи; сравнить ее содержание с желаемым результатом, выявить различия; последовательно применить операции, которые могли бы уменьшить существу-

ющее различие; продолжать последовательно применять различные алгоритмические и эвристические операции, пока не будут найдены операции, которые срабатывают; возвратиться к первому этапу, если в результате применения операций не получилось то, что следовало найти.

Эвристическое обучение математике позволяет учителю предоставить учащимся больше самостоятельности и творческого поиска по сравнению с традиционными методами обучения. При разработке эвристических уроков учитель должен учитывать: общий уровень развития ученического коллектива; возрастные особенности формирования креативной сферы; индивидуальные особенности учащихся; особенности содержания учебного материала по математике.

Условиями формирования креативных способностей у младших школьников при обучении математике также выступают: положительные мотивы учения, интерес учащихся к предмету, творческая активность, положительный микроклимат в коллективе, сильные эмоции, предоставление свободы выбора действий, вариативность работы, которые формируются в процессе эвристического обучения.

Таким образом, реализация эвристического обучения математике предполагает отказ от системы «готовых» знаний, умений и навыков и основывается на эффективном вовлечении учащихся в поисковую учебно-познавательную деятельность, направленную на самостоятельное овладение знаниями и опытом творческой деятельности, что способствует развитию креативного мышления. Эти целевые установки соответствуют важнейшей образовательной задаче в современном обществе – сформировать у школьников готовность к постоянному самообразованию в течение всей жизни, способность жить и работать в информационном обществе; обеспечить развитие рефлексивных умений, творческих способностей. Результатом развития креативного мышления посредством эвристического обучения математике является инициативная личность с активной жизненной позицией, готовая к самостоятельной жизнедеятельности в условиях социально-экономических перемен и укороения процессов информатизации и научно-технического прогресса.

Список литературы

1. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М., 1994.
2. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. – М., 1989.
3. Саранцев Г. И. Методика обучения математике в средней школе: Учебное пособие для студ. – М., 2002.
4. Хуторской А.В. Эвристическое обучение. – М., 2000.

Е.А. Корнилова

Научный руководитель: к.физ-мат.н. Л.Б. Васильженко г. Ставрополь

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ В БИОЛОГИИ

Биология и математика – что может быть общего у этих столь различных областей знания? Математика – абстрактная наука о числах с ее интегралами, дифференциалами, матрицами и множествами, биология – наука о жиз-

ни во всем многообразии ее проявлений: от субклеточных и клеточных структур до популяций и биогеоценозов. Совершенно ясно, что специфика и многообразие живой природы таковы, что никакие математические построения отразить их не в состоянии.

Большинство ученых до начала XX в. считали, что между биологией и математикой лежит если не пропасть, то, по крайней мере, труднопреодолимая преграда. Правда, отдельные физики и математики делали попытки в этом направлении. Это и Леонардо да Винчи, рассмотревший в рамках еще зарождавшейся в XV-XVI вв. механики движение животных, и выдающийся математик XVIII в. Л. Эйлер, создавший математическую модель сердца. Более близки по времени к нам работы по физиологии зрения и слуха знаменитого физика XIX в. Г. Гельмгольца. Однако во всех этих случаях биологическая основа рассматривалась учеными лишь как повод для разработки новых математических методов. Но еще в XIX в. биология начала превращаться из науки наблюдательной в науку экспериментальную [1, 3].

В XX в. началось бурное вторжение математических идей и методов в биологические исследования. Современная биология активно использует различные разделы математики: теорию вероятностей и статистику, теорию дифференциальных уравнений, теорию игр, дифференциальную геометрию и теорию множеств для формализации представлений о структуре и принципах функционирования живых объектов.

Специалисты в той или иной области, изучая конкретное реальное явление, используя свои знания о его сущности, главных характеристиках, составляют описание этого явления с помощью каких-то математических структур. Такое описание называют математической моделью явления.

Математическая модель – это приближенное описание какого-либо класса явлений, выраженное на языке математической теории (с помощью алгебраических функций или их систем, дифференциальных или интегральных уравнений или неравенств, системы геометрических предположений или других математических объектов) [2].

В связи с индивидуальностью биологических явлений говорят именно о математических моделях в биологии.

Модель биологического процесса представляет собой набор допущений относительно данного процесса в совокупности с анализом логических следствий из этих допущений. Математическая модель получается тогда, когда допущения можно выразить в математической форме. Разумеется, модели строятся для описания реальных процессов, и всякое предсказание, основанное на анализе модели, необходимо сравнивать с экспериментальными наблюдениями, чтобы проверить справедливость сделанных допущений [2, 4].

Модели в биологии применяются для моделирования биологических систем, структур, функций и процессов на разных уровнях организации живого, моделирование различных биологических феноменов, а также условий жизнедеятельности отдельных особей, популяций и экосистем.

Обычно, модели, используемые в биологии, делят на три категории: биологические предметные модели, на которых изучаются общие закономерности, патологические процессы, действие различных препаратов и т. д. К этому классу моделей относят, например, лабораторных животных, изолированные органы, культуры клеток, суспензии органелл и пр.; физические (аналоговые) модели, т.е. физические модели, обладающие аналогичным с моделируемым объектом поведением. Например, деформации, возникающие в кости при различных нагрузках, могут быть изучены на специально подготовленном макете кости. Движение крови по крупным сосудам моделируется цепочкой резисторов, конденсаторов и индуктивных катушек; математические модели представляют собой системы математических выражений – формул, функций, уравнений и т. д., описывающих те или иные свойства изучаемого объекта, явления, процесса. При создании математической модели используют физические закономерности, выявленные при экспериментальном изучении объекта моделирования [1].

В данной работе рассмотрим математические модели биологических систем.

Для моделирования реальных биологических систем, зависящих от времени широко используются дифференциальные уравнения первого порядка [6]:

$$\frac{dx}{dt} = f(x, t).$$

К таким системам относится определение количества бактерий, нахождение зависимости между площадью листа дерева, имеющего форму круга от времени, нахождение зависимости между высотой дерева и временем его роста и т.д.

Различные модели биологических систем можно описать одним дифференциальным уравнением.

Пусть x – количество бактерий, имеющееся в данный момент, тогда скорость изменения их количества:

$$\frac{dx}{dt}$$

Так как скорость размножения бактерий пропорциональна их количеству, то существует такая k , что:

$$\frac{dx}{dt} = kx, k = const.$$

Это уравнение дает простейшую математическую модель динамики популяций (совокупности особей того или иного вида растительных или животных организмов).

Если в момент $t=0$ величина популяции равна y_0 , то уравнение приводит к экспоненциальному закону изменения популяции

$$x(t) = x e^{kt},$$

Рассмотрим еще один пример, который относится к классическим моделям математической биологии (экологии) [5].

$$\frac{dy}{dt} = \alpha (A - y)y.$$

Это логистическое уравнение – фундаментальное уравнение в демографии и в математической теории экологии (было предложено Ферхюльстом в 1838 г). Оно также применяется в математической теории распространения слухов, болезней и других проблемах физиологии и социологии.

Разделяя переменные в уравнении, получаем

$$\frac{dy}{(A - y)y} = \alpha dt, \text{ откуда } y = \frac{A C e^{\alpha t}}{1 + C e^{\alpha t}},$$

Рассмотрим следующую задачу: в благоприятных для размножения условиях находится некоторое количество N_0 бактерий. Из эксперимента известно, что скорость размножения бактерий пропорциональна их количеству. Найти зависимость роста числа бактерий с течением времени.

Решение: Обозначим через $N(t)$ количество размножающихся бактерий в момент времени t : $N(0)=N_0$. Отвлекаясь от того, что численность может измеряться только целыми числами, считаем, что $N(t)$ изменяется во времени непрерывно дифференцируемо. Тогда скорость размножения есть производная от функции $N(t)$; поэтому указанный в условии задачи биологический экспериментальный закон позволяет составить дифференциальное уравнение размножения бактерий:

$$\frac{dN}{dt} = kN, k > 0.$$

Коэффициент k зависит от вида бактерий и условий, в которых они находятся. Его можно определить экспериментально.

Задача свелась к чисто математической задаче: найти решение N уравнения, для которого $N(0)=N_0$.

Поскольку $N(t)>0$, разделив обе части уравнения на $N(t)$ и проинтегрировав, получаем:

$$\ln N(t) = kt + C_1,$$

где C_1 – произвольная постоянная. Обозначим ее так $C_1 = \ln C$, $C > 0$.

Получаем, $N(t) = C e^{kt}$.

Чтобы из множества функций выделить ту, которая описывает процесс размножения бактерий, воспользуемся начальным условием: $N(0)=N_0$, откуда $N_0=C$. Окончательно получим

$$N(t) = N_0 e^{kt}.$$

т.е. численность бактерий возрастает по показательному закону.

Дифференциальные уравнения имеют большое прикладное значение, являясь мощным орудием исследования многих задач естествознания и техники: они широко используются в механике, астрономии, физике, во многих задачах химии, биологии. Это объясняется тем, что весьма часто объективные законы, которым подчиняются те или иные явления (процессы), записываются в форме дифференциальных уравнений.

Современная математическая биология использует различный математический аппарат для моделирования процессов в живых системах и формализации механизмов, лежащих в основе биологических процессов. Математические модели стали обязательным инструментом исследований почти в каждой области биологии.

Список литературы

11. <http://www.psciences.net/>
12. <http://sci-lib.com/science>
13. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
14. Гроссман С., Тернер Дж. Математика для биологов: Пер. с англ./ Предисл. и коммент. Ю.М. Свиричева. – М., 1983.
15. Краснов М.Л. Обыкновенные дифференциальные уравнения: Учеб. Пособие для вузов. – М., 1983.
16. Ризниченко Г.Ю. Лекции по математическим моделям в биологии: Учеб. пособие для студентов биол. специальностей вузов. – М., 2002.

Е.И. Козина

Научный руководитель: к.физ.-мат.н. Л.Б. Васильженко г. Ставрополь

О РЕАЛИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Дидактические принципы обучения математике представляют, по существу, совокупность единых требований, которым должно удовлетворять обучение математике, и включают принципы: научности, воспитания, наглядности, доступности, сознательности и активности, прочности усвоения знаний, систематичности, последовательности, учета возрастных особенностей, индивидуализации обучения, воспитывающего обучения [1, с. 30].

Образовательный материал, составляющий содержание школьного обучения, должен соответствовать уровню современной науки, преподноситься учащимся в определённой системе, отражающей научную систему, в определённой последовательности, сохраняющей связи понятий, тем, разделов внутри каждого предмета, а также межпредметные связи.

Иногда в педагогической литературе принцип научности именуется принципом «научности, систематичности и последовательности» в обучении, а принцип систематичности рассматривается отдельно.

Разумеется, механический перенос системы науки в школьное обучение вообще невозможен. Научная система подвергается специальной дидактической

кой обработке, в результате которой получается дидактическая система – учебный предмет.

Дидактическая система характеризуется следующими особенностями: отражает, но не воспроизводит в точности, систему науки, сохраняя по мере возможности в общих чертах присущую ей логику и систему знаний; в ней последующее опирается на предыдущее; вся система знаний по предмету, порядок расположения материала по годам обучения соответствует психологическим особенностям и возможностям учащихся и способствует их дальнейшему, более быстрому развитию; раскрывает внутреннюю связь между научными понятиями, закономерностями, а также связь данного предмета с другими предметами.

Последовательное расположение материала является необходимым условием систематичности [2, с. 20].

Цель статьи – обосновать возможность систематизации знаний при обучении решению тригонометрических уравнений.

Формирование у учащихся умения учиться является одной из основных целей школы, достижение которой зависит в значительной мере от методов обучения. Следовательно, перед учителем ставится задача выбора таких методов обучения, которые наиболее полно соответствовали бы поставленной цели. В процессе обучения при организации усвоения конкретного содержания метод реализуется в виде приемов. Следовательно, при обучении конкретному учебному предмету задача выбора методов обучения учителем приводит к задаче выбора приемов обучения. При этом учитель должен, в первую очередь, ориентироваться на такие приемы, которые соответствуют деятельности учащихся по самостоятельному приобретению знаний.

Особое место среди них занимают приемы систематизации знаний. Действительно, знания могут быть осознанными и прочными только в том случае, когда они усвоены не отрывочно, а как система логически связанных между собой сведений и фактов. Для того чтобы научиться систематизировать знания, нужно владеть приемами систематизации, поэтому перед учителем встает задача специального их формирования у учащихся.

Формирование любого приема – процесс сложный, который протекает постепенно, проходя ряд этапов. Так, на первом этапе учитель показывает учащимся образец использования приема; на втором этапе – учащиеся под руководством учителя используют прием в ситуациях, сходных с уже рассмотренными; на последнем этапе происходит творческое использование приема учащимися, заключающееся в его переносе на новые ситуации.

Покажем, каким образом может быть реализован первый из перечисленных этапов формирования одного из приемов систематизации знаний.

Выбор для исследования не случаен. Тема «Тригонометрические уравнения» важна и удобна для систематизации знаний. Действительно, она охватывает ряд основных содержательно-методических линий школьного курса математики, а именно: функциональная линия находит отражение в использовании свойств тригонометрических функций при решении тригонометрических уравнений; при

решении тригонометрических уравнений широкое применение находят тождественные преобразования как алгебраических, так и тригонометрических выражений; решение уравнений получает дальнейшее развитие при изучении тригонометрических уравнений, при этом способы решения алгебраических уравнений часто являются средством для решения тригонометрических уравнений.

Основная цель изучения темы «Тригонометрические уравнения», как указано в программе по математике для средней школы, сформировать у учащихся умение решать простейшие тригонометрические уравнения и ознакомить школьников с некоторыми приемами решения тригонометрических уравнений; не являющихся простейшими.

Обучение школьников решению тригонометрических уравнений и неравенств завершает раздел «Тригонометрические функции», следовательно, достижение указанной цели предполагает проведение специальной работы по систематизации знаний [4, с. 101].

Одним из приемов систематизации является структурирование, под которым понимают процесс выделения в учебном материале видов знаний и установления связей между ними. Результат использования приема структурирования предполагает обучение школьников действиям, определяющим его состав: выделение видов знаний в учебном материале и установление связей между ними.

Основным средством для этого являются задачи, которые определенным образом подобраны и отвечают содержанию темы. Результат работы с этими задачами – структурная схема, отражающая связи между видами знаний данной темы и других тем.

При обучении решению тригонометрических уравнений можно использовать такие три группы задач: первую группу составляют тригонометрические уравнения, способ решения которых основан на определениях и некоторых свойствах тригонометрических функций; вторую группу составляют простейшие тригонометрические уравнения, способ решения которых основан на определениях тригонометрических функций и понятиях арксинуса, арккосинуса, арктангенса и арккотангенса числа; третья группа задач объединяет тригонометрические уравнения, решение которых потребует выполнения тождественных преобразований тригонометрических и алгебраических выражений для приведения данного уравнения к одному из известных видов.

Решая задачи первой группы, школьники глубже осознают сами свойства тригонометрических функций и их применение при решении других задач, устанавливаются связи между свойствами функций и решением уравнений. В процессе работы с этой группой задач необходимо отметить, что из изученных свойств тригонометрических функций в данном случае в основном используются выводы из области определения и множества значений тригонометрических функций, задающих левую и правую части уравнения. Предлагаемую группу задач можно использовать на этапе изучения свойств тригонометрических функций, когда учащиеся еще не знакомы с понятиями арксинуса, арккосинуса, арктангенса и арккотангенса.

Приведем примеры данной группы:

- 1) $\cos x \cdot \operatorname{tg} x = 1$
- 2) $\cos 3x - \sin x = 3$
- 3) $\sin 3x = 2 + \sin x$

Вторая группа задач представляет простейшие тригонометрические уравнения, решение которых не представляет труда. Например:

- 1) $2 \cos 2x + \sqrt{3} = 0$
- 2) $3 \operatorname{tg}\left(2x + \frac{\pi}{4}\right) - \sqrt{3} = 0$
- 3) $2 \sin(x - 3) = \sqrt{2}$

Третья группа задач составлена так, чтобы помочь учащимся в установлении связей между приемами тождественных преобразований выражений и приемами решения тригонометрических уравнений.

Понятно, что в этой группе должны быть представлены тригонометрические уравнения, сводящиеся к квадратным или дробно-рациональным относительно тригонометрических функций, однородным тригонометрическим уравнениям и уравнениям, приводящим к равносильной совокупности тригонометрических уравнений.

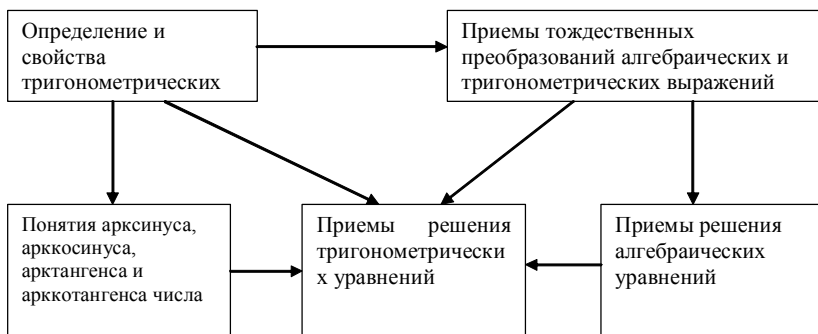
$$\begin{aligned} \cos 2(x + \pi) + \cos\left(\frac{5}{2}\pi + x\right) + 2 &= 0 \\ \sin \frac{z}{2} \cdot \cos \frac{3z}{2} - \frac{1}{\sqrt{3}} \sin 2z &= \sin \frac{3z}{2} \cdot \cos \frac{z}{2} \\ 2 \sin^2 t + \sin t \cdot \cos t - 3 \cos^2 t &= 0 \end{aligned}$$

Итак, в процессе работы с тремя указанными группами задач должны быть установлены связи между видами знаний темы «Тригонометрические уравнения» и других тем, например, темы «Свойства тригонометрических функций». Результатом работы по установлению таких связей может быть обобщенная структурная схема, отражающая эти связи. Элементы структурной схемы целесообразно представить в виде блоков, объединяющих виды знаний (понятия и их определения, факты, приемы преобразований и другие), относящиеся к одной теме [3, с. 93].

В качестве таких блоков можно выделить следующие: определения и свойства тригонометрических функций; приемы тождественных преобразований: тригонометрических выражений; алгебраических выражений.

3) понятия арксинуса, арккосинуса, арктангенса и арккотангенса числа;

4) приемы решения: тригонометрических уравнений; алгебраических выражений.



Использование указанных групп задач, направленных на установление связей между различными видами знаний, способствует формированию у учащихся умения использовать прием структурирования.

Список литературы

1. А.А. Темербекова Методика преподавания математики. – М., 2003.
2. Н.Д. Кучугорова Интенсивный курс методика преподавания математики: учебное пособие. – Ставрополь, 2001.
3. А.Г. Мордкович Алгебра и начала анализа 10-11 классы. – М., 2005.
4. М.К. Потапов, В.В. Александров, П.И. Пасиченко Алгебра, тригонометрия и элементарные функции. – М., 2001.

А.С. Кононова

Научный руководитель: к.матем.н. А.М. Еремин г. Ставрополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Каждый педагог, использующий мультимедиа, неминуемо столкнется с проблемой модификации методов преподавания, направленной на органичное включение компьютера в структуру урока. В простейшем варианте класс должен быть подготовлен к наиболее эффективному усвоению демонстрируемого материала. Так же, как и в любой педагогической стратегии, компьютерное обучение требует специальной подготовки к занятиям, организации процессов взаимодействия и логического завершения предпринимаемой работы. Поскольку не существует какого-то одного способа построения такой модели обучения, важно, чтобы учитель заранее планировал типы учебных ситуаций, в которых будет использоваться компьютер [3, с. 181].

Современная информационно-коммуникационная технология (ИКТ), по мнению Г.К. Селевко, может быть реализована в трех вариантах: как «проникающая» (при изучении отдельных тем, для решения отдельных дидактических

задач); как основная; как монотехнология (когда все обучение и управление учебным процессом опираются на применение компьютера) [4, с. 67].

На сегодняшний момент одним из перспективных направлений может стать комплексный подход к использованию ИКТ. Именно такое, а не эпизодическое использование позволит учащимся осознать, что в руках знающего специалиста компьютер становится мощным средством научного познания.

Для повышения эффективности обучения необходимо освоение школой современных форм организации учебного процесса. Одним из способов экономии времени, сил, средств, как показывают исследования педагогов и психологов, является внедрение информационных технологий в сферу школьного образования. Учитель, располагающий компьютером, имеет уникальную возможность интенсифицировать процесс обучения, сделать его более наглядным и динамичным. Компьютер на уроках математики становится необходимостью. Обучать на основе прогрессивных методов – значит обучать методами приобретения знаний. Это очевидно, что современная проекционная техника просто создана для школ, как когда-то в забытые времена были для них созданы доска и мел. Эффективность проведения урока повышается за счет того, что уменьшается роль «классной доски» как основного инструмента преподавания математики. Вместо доски используются демонстрации, динамические рисунки, дающие возможность повторить объяснение, обращая внимание учеников на вызывающие затруднения моменты.

Внедрение последних достижений в области мультимедийных технологий в образование позволяют повысить у учащихся мотивацию к обучению, эффективность и качество образования. Увеличение умственной нагрузки на уроках математики заставляет задуматься над тем, как поддержать у учащихся интерес к изучаемому предмету, их активность на протяжении всего урока. Использование же компьютера позволяет создать информационную обстановку, стимулирующую интерес и пытливость ребенка. Не секрет, что изучение геометрии вызывает у многих учащихся затруднения, усвоение материала обычно строится на заучивании. Использование компьютера значительно облегчает процесс изучения геометрии через реализацию одного из принципов обучения – наглядность. Наглядность – «золотое правило дидактики» (Я.А. Коменский) – составляет содержание одного из ведущих принципов обучения [1, с. 371]. Геометрия в большей степени, чем другие разделы математики, требует наглядности, что влечет за собой использование большого количества выносных чертежей и пояснительных рисунков.

Одной из основных задач при изучении геометрии в школе является развитие пространственного воображения у учащихся. Поэтому целесообразно применять компьютер на уроках геометрии в обучающем режиме и в режиме графической иллюстрации изучаемого материала. На уроках обобщения и систематизации знаний и способов деятельности можно предложить учащимся выполнить проектные и творческие работы: компьютерные презентации или веб-странички об истории развития определенной темы геометрии, о применении изучаемого материала в других областях знаний. Выполнение творческих заданий предполагает ис-

пользование учащимися информационно-коммуникационных технологий, освоение проектно-исследовательской деятельности. Такой вид работы развивает творческие, исследовательские способности учащихся, повышает их активность, способствует приобретению навыков, которые могут оказаться весьма полезными в жизни. Информационные технологии создают условия для самовыражения учащихся: плоды их творчества могут оказаться востребованными, полезными для других. Подобная перспектива создает сильнейшую мотивацию для их самостоятельной познавательной деятельности в группах или индивидуально.

Благодаря использованию ИКТ на уроках математики у учащихся формируются следующие компоненты геометрической грамотности: навыки черчения и измерения; навыки построения фигур; измерение величин углов и отрезков; выполнение различного рода движений фигур.

Следующим шагом в применении компьютера на уроках стал переход к созданию пособий в среде подготовки электронных презентаций. Демонстрационные слайды, используются при объяснении нового материала, решении задач, повторении. Использование ИКТ позволяет увеличить объем излагаемого на уроке материала без ущерба, для восприятия новых знаний учащимися. Так на уроках геометрии продуктивная работа повышается за счет сокращения времени на «перерисовывание» чертежей сначала на доску, а затем в тетради учеников. В результате быстрее проходит повторение опорных знаний и решается большее количество задач. Применение ИКТ может вдохнуть новую жизнь в планы старых уроков и увеличить мотивацию учеников. Для проведения уроков геометрии удобно использовать слайды с элементами анимации с последовательной демонстрацией по щелчку. Динамические элементы на слайдах повышают наглядность, способствуют лучшему пониманию и запоминанию учебного материала. Целеустремленный поиск нового жизненного опыта с помощью ИКТ способствует тому, что в сознании учащихся наступает качественный скачок на пути развития пространственных представлений [2, с. 83].

Таким образом, использование средств ИКТ на уроках геометрии – один из методов, позволяющих интенсифицировать образовательный процесс, активизировать познавательную деятельность, увеличить эффективность урока, сформировать геометрическую компетентность учащихся.

Список литературы

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1955.
2. Развивающие информационные технологии в образовании: использование учебных материалов нового поколения в образовательном процессе: Сборник материалов. – Томск, 2010.
3. Мусатаева И.С. Методика разработки и использования средств информационно-коммуникационных технологий для формирования геометрической компетентности учащихся основной школы. – Алма-Аты, 2008.
4. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. – М., 2005.

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ В СИСТЕМЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

Математика, возникшая под влиянием проблем практик, и в настоящее время имеет своей основной задачей изучение окружающего нас реального мира. Отсюда следует, что, обучая школьников математике, исходя из ее абстрактного характера как науки, следует иллюстрировать прикладную направленность математики. Практическое применение знаний по математике обычно заключается в том, чтобы объекты нашего рассмотрения, объекты реального мира, описать на языке математики. Такой перевод на язык математики называется построением математической модели.

Математическая модель – это приближенное описание, какого-либо класса явлений внешнего мира, выраженное с помощью математических структур [1].

Анализ математической модели позволяет проникнуть в сущность изучаемых явлений.

Наибольшую сложность в процессе решения задач методом математического моделирования представляет первый этап – построение математической модели, поэтому уже с начальной школы учащихся обучают «переводу» задач с конкретным содержанием с ее естественного языка на математический. Речь идет о решении так называемых текстовых задач при начальном обучении.

Такие задачи часто являются не только средством формирования многих математических понятий, но и, что очень важно, средством формирования умений строить математические модели реальных явлений, а также средством развития мышления младших школьников. Учащиеся выпускных классов средней школы должны уметь работать с такими математическими моделями, как уравнениями, неравенствами, системами уравнений и неравенств, производной, интегралом.

Вместе с тем следует обратить внимание на то, что обучение математическому моделированию должно осуществляться не только на уроках математики, но и в процессе обучения всем естественнонаучным дисциплинам, и особенно велика здесь роль физики, т.к. целый ряд простых и сложных физических понятий, теоретических вопросов невозможно обосновать, не используя математических доказательств.

Физика как наука и соответственно как учебный предмет является первым и основным потребителем математических методов, где наиболее полно раскрываются разнообразные приложения математики. Именно поэтому обучение учащихся на уроках физики математическому моделированию и физической интерпретации полученных результатов – один из основных путей реализации межпредметных связей физики и математики.

Обучение моделированию здесь проходит несколько этапов. Первый из них – процесс создания физической модели изучаемого явления, при котором мы

абстрагируемся от ряда деталей, несущественных для данной задачи. Физическое моделирование является необходимой предпосылкой для создания адекватной математической модели. При этом физическая модель отображается наиболее простой математической моделью, что немаловажно, так как позволяет избежать излишних математических трудностей. Последнее принципиально ценно для учебного процесса, поскольку учащиеся часто не владеют математическим аппаратом, используемым в науке, и приходится ограничиваться относительно низким уровнем математических знаний и умений.

Получив математическую модель, следует отвлечься от конкретного содержания задачи и обратиться к анализу ее математической структуры. При этом совершенно никакой роли не играет смысл величин, входящих в математическую модель, — нас интересует лишь система умозаключений, на основе которой могут быть установлены соотношения между величинами. Здесь используются определенные логические операции, которые производятся по известным правилам, установленным в математике.

Но иногда математическая задача не может быть решена, ибо математическая модель чересчур сложна. Тогда математическую модель упрощают, вводя ряд новых допущений о характере исследуемых величин с таким расчетом, чтобы задача могла быть решена теми математическими методами, которыми можно воспользоваться на данном этапе обучения.

Наконец, задача решена — мы получаем результат, выполнив ряд математических рассуждений и выкладок. На этом математическая часть исследования закончена, математическая модель сыграла свою роль. Дело в том, что решение математических уравнений является для математики конечной целью, а для физики — лишь средством, методом исследования.

Итак, физическое исследование продолжается. Нам теперь нужно дать физическую интерпретацию полученного результата, а заодно оценить физический смысл тех допущений, которые были введены при упрощении математической модели [2].

Наконец, необходимо оценить границы применимости полученного результата, т. е. область значений параметров, при которых результаты нашего исследования будут согласовываться с данными эксперимента.

В качестве примера рассмотрим процесс решения учащимися IX класса физической задачи: движение тела в земном поле тяготения.

Задача формулируется так: в однородном поле тяжести с некоторой начальной скоростью брошено тело; найти закон его движения и траекторию.

Из условия задачи следует, что поле тяжести Земли принимается за однородное поле, а это верно лишь при условии, если в процессе движения расстояние от тела, до поверхности Земли много меньше радиуса Земли. Далее, при решении такого типа задач, реальное тело моделируется материальной точкой; это значит, что размеры тела много меньше всех расстояний, рассматриваемых в данной задаче. Наконец, сопротивление воздуха не учитывается; для этого во всех точках траектории сила сопротивления воздуха должна быть много

меньше силы тяжести, что обеспечивается малыми значениями начальной скорости. Таким образом, мы упростили физическую модель.

Направим ось аппликат Oz вертикально вверх, а ось абсцисс Ox так, чтобы вектор начальной скорости V_0 лежал в плоскости XOZ, найдем проекцию сил на оси координат:

$$\begin{cases} F_x = 0 \\ F_y = 0 \\ F_z = -g \end{cases} \quad \text{Согласно второму закону Ньютона:} \quad \begin{cases} F_x = ma_x \\ F_y = ma_y \\ F_z = ma_z, \end{cases}$$

поэтому для проекций ускорений получим математическую модель:

$$\begin{cases} a_x = 0 \\ a_y = 0 \\ a_z = -g \end{cases}$$

Заметим что, вдоль осей абсцисс и ординат ускорение равно нулю, это означает, что движение равномерное; вдоль оси аппликат движение равноускоренное. Так как при выбранном направлении осей координат проекции начальных скоростей удовлетворяют соотношениям:

$$\begin{cases} V_{ox} = V_0 \cos \alpha_0 \\ V_{oy} = 0 \\ V_{oz} = V_0 \sin \alpha_0, \end{cases}$$

где α_0 — угол между вектором начальной скорости и осью абсцисс, получим для скоростей, получим:

$$\begin{cases} V_x = V_{ox} = V_0 \cos \alpha_0 \\ V_y = V_{oy} = 0 \\ V_z = V_{oz} + a_z t = V_0 \sin \alpha_0 - gt, \end{cases}$$

Зная уравнения движения при равномерном (оси абсцисс и ординат) и равноускоренном (ось аппликат) движениях, получим закон движения:

$$\begin{cases} x = x_0 + V_x t = x_0 + V_0 t \cos \alpha_0 \\ y = y_0 = 0 \\ z = z_0 + V_{oz} t + \frac{a_z t^2}{2} = z_0 + V_0 t \sin \alpha_0 - \frac{gt^2}{2}, \end{cases}$$

т.е. зависимость координат от времени, где x_0, y_0, z_0 — начальные координаты, а исключая параметр t из уравнений — получим траекторию движения. Это парабола, лежащая в плоскости XOZ и обращенная выпуклостью вверх [2].

Как мы уже отмечали, математика изучает абстрактные структуры с их свойствами и внутренними проблемами, но именно в абстрактности математики заключается ее универсальность.

Часто разные по характеру реальные явления имеют одинаковые математические модели. Так, например, закон радиоактивного распада и хорошо известный закон Бугера.

Два разных физических процесса, но оба описываются одним и тем же дифференциальным уравнением экспоненциального затухания. Оба физических процесса – механические колебания шарика на пружинах и электромагнитные колебания в контуре описываются дифференциальным уравнением гармонических колебаний. Уравнение Лапласа описывает и нагревание жидкости, и распределение тепла в твердом теле и многие другие процессы. В таких случаях говорят об аналогичных физических процессах – одинаковых математических задачах. Если мы знаем решение того или иного дифференциального уравнения, то тем самым мы фактически имеем результат для всех аналогичных физических процессов, описываемых данным дифференциальным уравнением [5].

Из вышеизложенного следует, что математическое моделирование – связующее звено между математикой и другими науками. Проникновение математических знаний и методов в физику создает благоприятные условия для формирования научного мировоззрения обучаемых навыков и умений самостоятельной познавательной деятельности.

Список литературы

1. Методика преподавания математики. А.А. Темербекова. – М., 2003.
2. Межпредметные связи естественноматематических дисциплин. Пособие для учителей. Сб. статей/ под ред. В.Н. Федоровой. – М., 1980.
3. Мордкович А.Г. Алгебра и начала анализа. 10 -11 кл.; В двух частях. Ч.1: Учеб. Для образовательных учреждений. – 6-е изд. – М., 2005.
4. Стойлова Л. П. Математика. – М., 2002.
5. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и ее преподавание. – М., 1980.

А.В. Корягина, Ю.В. Щербакова

Научный руководитель: к.пед.н. А.В. Камызина г. Ставрополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩИХ САЙТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

«Научить человека жить в информационном мире – важнейшая задача современной школы». Данное высказывание академика А.П. Семенова должно стать определяющим в работе каждого учителя.

Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и благоприятных условий для развития каждого ребенка, формирования активной позиции учащихся с учетом их личностных характеристик, психологических особенностей, творческого потенциала. Информационно-комму-

никационные технологии способствуют преобразованиям в подходах к учебному процессу, в связи с тем, что одной из основных целей развития информационных и коммуникационных технологий является модернизация образования [1, с. 3]. Начальная школа находится на этапе модернизации и обновления содержания образования. Интенсивно развивается вариативность образовательных программ и учебно-методических комплектов, происходит активное внедрение аудиовизуальных и технических средств обучения, что позволяет задействовать зрительные и слуховые анализаторы учеников. Стремительно развиваются вебтехнологии в области образования, в связи с чем использование информационно-обучающих сайтов становится весьма актуальным. Они позволяют наиболее полно раскрыть творческие способности обучаемых, так как позволяют создать такую образовательную среду, которая в максимальной степени способствует внедрению активных способов обучения. При этом активный характер обучения, основанного на компьютерных технологиях, связан, прежде всего, с реализацией принципа самообразования, активизации этой деятельности и повышения ее эффективности и качества, так как способствует максимальный доступ к учебной информации [1, с. 39]. Также использование информационно-обучающих сайтов позволяет реализовывать инновационные методы обучения, которые направлены на поиск и принятие решений в результате самостоятельной творческой деятельности. Сеть Internet становится арендой, на которую выходят все сферы мира реального, в том числе и образование. По некоторым прогнозам в скором времени обычный учащийся будет тратить до 40% времени на дистанционные формы образования, примерно столько же – на очные, а оставшиеся 20% – на самообразование [4]. Очевидно, что система школьного образования в этом случае должна быть существенно преобразована в направлении интеграции информационных, телекоммуникационных и педагогических технологий.

Работа учащихся на информационно-обучающих сайтах охватывает различные виды деятельности: самостоятельную работу с информацией по той или иной изучаемой теме, проблеме; самостоятельную учебную деятельность (в режиме самообразования) для углубления знаний в определенной области, ликвидации пробелов [2, с. 74].

Одним из условий, необходимых для того, чтобы активизировать познавательную активность ребенка, является наличие познавательного интереса. В методической литературе разработаны приемы использования графической наглядности, способствующей формированию познавательного интереса учеников на уроках (работы А.А. Половинкина, Р.А. Заездного, П.А. Громова, И.И. Самойловой, И.И. Заславского).

Информационно-обучающий сайт – это специальным образом структурированная информация, размещенная на сервере (компьютер, подключенный к сети) и открытая пользователям этой сети для свободного, авторизуемого или ограниченного доступа, и содержащие существенные данные по разрабатываемому направлению.

Информационно-обучающие сайты содействуют повышению мотивации обучения, эффективному формированию качественных знаний, умений и навыков воспитанников и учащихся посредством представления учебного материала в интересной, визуализированной, интерактивной и максимально понятной для обучающихся форме.

Знания, приобретаемые в процессе активной деятельности, усваиваются продуктивней, чем при простом заучивании. Для детей в возрасте 6-11 лет такой деятельностью, прежде всего, является игра, именно поэтому использование сайтов, обучение на которых происходит с использованием творческих заданий и игр является весьма целесообразным. Информационно-обучающие сайты помогают создать разнообразные зрительные иллюстрации и звуковое сопровождение, что способствует лучшей реализации принципа наглядности в обучении, которое Я.А. Коменский определил, как «золотое правило» дидактики.

Использование информационно-обучающих сайтов расширяет дидактические возможности учебного процесса: сайт является источником информации; он позволяет рационализировать формы преподнесения материала; повышает степень наглядности; организует и направляет восприятие учащихся; делает материал доступнее, усиливает интерес учащихся к учебе; активизирует познавательную деятельность учащихся; способствует сознательному усвоению учебного материала, развитию воображения, мышления, памяти, внимания, наблюдательности; является средством повторения, обобщения, систематизации и контроля знаний.

Образовательные сайты помогают обеспечить интерактивность взаимодействия ученика с учебным материалом, индивидуальную траекторию его освоения.

При анализе материала, был сделан вывод, что создание и использование информационно-обучающих сайтов является весьма актуальным и несет в себе определенную научную ценность. В связи с чем, студентами ГОУ ВПО СГПИ, под руководством А.В. Камызиной (кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой начального и дошкольного образования) и Д.Ю. Мишиной (кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры прикладной информатики и информационных технологий) была начата разработка и внедрение информационно-обучающего сайта «Учись, играя». Все разделы данного сайта имеют предельно простую навигацию, что позволяет ребенку заниматься самостоятельно или с минимальным участием взрослого. Игры и задания практически не содержат текста и представлены видеоизображениями и интерактивными тренажерами. Материал адаптирован для учащихся начальной школы. На данном сайте будет представлена научно-достоверная и педагогически обоснованная информация системы понятий, законов, теорий по изучаемым курсам. Весь материал, расположенный на нем соответствует государственному образовательному стандарту, в котором особое значение придается изучению возможностей сети Internet и использованию ИКТ на ступени начального общего образования. Дети начальных классов должны овладеть первоначальными умениями передачи, поиска, преобразования, хранения информа-

ции, использования компьютера, а так же научиться находить необходимую информацию в словарях, каталогах, на сайтах. Внедрение его в Internet позволит провести оценку реальной эффективности данного вида обучения.

Таким образом, использование информационно-обучающих сайтов в начальной школе способствует развитию у детей критического мышления, повышает мотивацию к обучению, вызывает интерес к самообразованию, что является основой для их дальнейшего успешного обучения.

Список литературы

1. Интернет в гуманитарном образовании: учебное пособие для вузов/ Под редакцией Е.С. Полат.– М., 2001.
2. Тоискин В.С., Красильников В.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. – Ставрополь, 2008.
3. Хуторской А.В. На урок к дистанционному учителю. О всероссийском конкурсе «Дистанционный учитель года»//Мир Internet. – 2000 – №8.

И.С. Лесик

Научный руководитель: к.пед.н. В.С. Гиришвич г. Ставрополь

ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Принципиальным положением организации школьного математического образования в настоящее время является дифференциация обучения математике – уровневая дифференциация и профильная дифференциация в старших классах средней школы.

Программа по математике для средней общеобразовательной школы, работающей по базисному учебному плану, предполагает формирование у школьников представлений о математике как части общечеловеческой культуры, как определённом методе познания мира. Но на данный момент содержание школьного курса математики не соответствует требованиям, возникшим в современных условиях. Объём знаний, необходимый человеку, резко возрастает, в то время как количество отводимых часов для занятий сокращается. Математика как школьная дисциплина оставляет учащихся на рубеже прошлых веков и чрезвычайно мало знакомит с современными научными достижениями [2, с. 28]. Одним из средств разрешения имеющихся проблем является переход школы на профильное обучение и введение элективных курсов по математике.

Элективные курсы – это обязательные для посещения старшеклассниками курсы по выбору, целями которых является развитие, дополнение, углубление содержания базового и профильного курсов математики, удовлетворение познавательных интересов школьников, развитие различных сторон математического мышления, воспитание мировоззрения и личностных качеств средствами углублённого изучения математики. При разработке содержания, выборе форм и методов работы с учащимися различных профилей на занятиях элективного

курса должны быть учтены психолого-педагогические особенности, типы мышления, склонности и способности школьников.

Вопросы, касающиеся разработки и организации элективных курсов по математике, рассматривали такие методисты и преподаватели, как Мищенко Т.М., Рослова Л.О., Земляков А.Н., Овсянникова М.В., Кузнецов А.А. и многие другие. Анализ учебно-методической литературы, изучение опыта работы учителей математики, показали, что проблема разработки и организации элективных курсов по математике до конца не решена – нет достаточной ясности в отборе содержания для различных профилей, мал опыт проведения таких занятий, недостаточно учебно-методической литературы. При этом предполагается, что элективные курсы должны способствовать внутрипрофильной специализации обучения, а также разработке учащимися собственного образовательного профильного маршрута, так как одной из основных задач, стоящих перед системой образования, является переориентация на подготовку человека, самостоятельно выбирающего индивидуальную траекторию развития в соответствии со своими способностями и возможностями, ответственно принимающего решения и эффективно действующего в современном меняющемся мире. Самостоятельность как ответственное, инициативное, независимое поведение – это основной вектор взросления молодых людей [1, с. 22].

Элективные курсы имеют следующие *цели*: развитие содержания базового курса математики, изучение которого в данной школе осуществляется на минимальном общеобразовательном уровне, что позволяет поддерживать на профильном уровне или получать дополнительную подготовку для сдачи ЕГЭ по математике; дополнение содержания профильного курса математики, выступают его надстройкой, что позволяет профильному курсу быть в полной мере углублённым; удовлетворение разнообразных познавательных интересов школьников, выходящих за рамки выбранного ими профиля, в различных сферах человеческой деятельности; развитие математического мышления, воспитание мировоззрения и ряда личностных качеств средствами углублённого изучения математики.

Элективные курсы играют большую роль в совершенствовании школьного образования. Они позволяют производить поиск и экспериментальную проверку нового содержания, новых методов обучения, а также варьировать объём и сложность изучаемого материала. Таким образом, элективные курсы позволяют поддержать изучение математики как профильного предмета на заданном профильном уровне или служат для внутрипрофильной специализации обучения и построения индивидуальных образовательных траекторий школьников [3, с. 2].

В настоящее время предлагается проводить элективные курсы, начиная с 7-го класса профильной школы. Группа учащихся создаётся из учащихся параллельных классов, возможно так же создание объединённых групп из учеников последовательных классов. Выбор и посещение элективного курса по математике до 9-го класса включительно производится свободно, а в 10–11 классах курсы обязательны для посещения. Требования к ученику такие же, как и в отношении любого учебного предмета: обязательное посещение занятий, вы-

полнение домашних заданий, собранность, дисциплинированность в учёбе и др. Обучение ведётся по программам, созданным самим учителем, по его так называемому авторскому проекту.

Элективный курс по математике представляет собой одну тему, рассмотренную глубоко (например, элективный курс может называться «Комбинаторные задачи», а может состоять из нескольких тем, связанных друг с другом (например, «Элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей»). Элективные курсы дополняют математические кружки, факультативы не только новым содержанием, новыми подходами к его раскрытию, но и компонентами, присущими любому учебному предмету: связностью изложения, длительностью цикла изучения темы и др.

Также элективные курсы предоставляют большие возможности для подготовки к олимпиадам, поступлению в вуз и др., так как любой элективный курс не мыслим без определённого набора задач, соответствующих данному курсу. Задачи используются как очень эффективное средство усвоения школьниками понятий, методов, вообще математических теорий, как наиболее действенное средство развития культуры мышления учащихся, как незаменимое средство привития учащимся умений и навыков в практических применениях математики.

Заметим, что элективные курсы реализуются в школе за счет времени, отводимого на компонент образовательного учреждения. Именно поэтому в примерных учебных планах отдельных профилей в рамках времени, отводимого на элективные курсы, предусмотрены часы в 10–11 классах на организацию учебных практик, проектов, исследовательской деятельности. При этом организация обучения в рамках элективного курса предполагает разделение класса, как минимум, на две подгруппы.

Проведение элективных курсов по математике в профильной школе будет более эффективным, если отбор содержания будет проведён в соответствии с целями, которые ставятся при изучении математики в каждом конкретном профиле, в соответствии с профессиональными интересами, склонностями и способностями учащихся; учтены психолого-педагогические особенности учащихся разных профилей; методы, формы и средства обучения на элективных курсах будут соответствовать психолого-педагогическим особенностям учащихся.

Элективные курсы «компенсируют» во многом достаточно ограниченные возможности базовых и профильных курсов в удовлетворении разнообразных образовательных потребностей старшеклассников. Эта роль элективных курсов в системе профильного обучения определяет широкий спектр их функций и задач [4, с. 40].

Таким образом, элективные занятия позволяют формировать и развивать у учащихся разносторонние интересы, культуру мышления, математическую культуру, умение самостоятельно восполнять знания, приобщают школьников к самостоятельной исследовательской работе, дают возможность познакомиться с некоторыми современными достижениями науки. Кроме того, они способствуют раскрытию внутреннего потенциала учащихся, созданию условий для их самореали-

зации и развития. Элективные курсы позволяют наиболее успешно применять индивидуальный подход к каждому школьнику с учётом его способностей, более полно удовлетворять познавательные и жизненные интересы учащихся.

Список литературы

1. Артёмова Л.К. Профильное обучение: опыт, проблемы, пути решения // Школьные технологии. – 2003. – №4.
2. Артюхова И.С. Проблема выбора профиля обучения в старшей школе // Педагогика. – 2004. – №2.
3. Колосов В. Углублённое математическое образование // Математика. – 2004. – №5.
4. Элективные курсы по математике: учебно-методические рекомендации / М.В. Крупихина, З.В. Шилова. – Киров, 2006.

*М.А. Пахнющая
г. Ессентуки*

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ

Одна из основных задач современной школы состоит в том, чтобы помочь учащимся в полной мере проявить свои способности, развить инициативу, самостоятельность, творческий потенциал.

Внеучебная работа по математике составляет неразрывную часть учебно-воспитательного процесса – сложного процесса воздействия на сознание и поведение школьников, расширение их знаний и навыков. Учащиеся нуждаются в том, чтобы их первоначальное и последующее знакомство с математическими истинами носило не «сухой характер», а вызывало интерес и любовь к предмету, развивало в учащихся способность к правильному мышлению и тем самым вносило оживление в преподавание предмета.

Одним из преимуществ внеучебной деятельности является предоставление учащимся возможности широкого спектра занятий, направленных на развитие. Часы, отводимые на внеучебную деятельность, используются по желанию учащихся.

Основными принципами реализации внеучебной деятельности являются: системность, разнонаправленность, повышение кадрового профессионализма.

Эффективная внеучебная деятельность – один из основных факторов воспитания всесторонне развитой личности.

Для того чтобы понять, какие качества требуются для достижения успехов в области математики, исследователями анализировалась математическая деятельность: процесс решения задач, способы доказательств, логических рассуждений, особенности математической памяти. Этот анализ привел к созданию различных вариантов структур математических способностей, сложных по своему компонентному составу. При этом мнения большинства исследователей сходились в одном: что нет, и не может быть единственной ярко выраженной

математической способности – это совокупная характеристика, в которой отражаются особенности разных психических процессов: восприятия, мышления, памяти, воображения.

Математические способности относятся к группе «ранних способностей», способный ребенок в наибольшей степени нуждается в инструктивном стиле отношений с учителем, требующем большей информативности и обоснованности выдвигаемых требований со стороны учителя. Инструктивный стиль в противоположность императивному стилю, господствующему в начальной школе, предполагает апеллирование к личности ученика, учет его индивидуальных особенностей и ориентацию на них. Такой стиль отношений способствует развитию независимости, инициативности и творческой потенции, что является благоприятной почвой для развития собственно математических способностей.

Способности формируются и развиваются только в деятельности. Однако, для того чтобы деятельность положительно влияла на способности, она должна удовлетворять некоторым условиям. При разработке внеучебных занятий следует учитывать не только возрастные и индивидуально типологические особенности детей, но и соблюдать определенные условия, чтобы это развитие было максимально возможным.

Во-первых, деятельность должна вызывать у ребенка сильные и устойчивые положительные эмоции, удовольствие. Ребенок должен испытывать чувство радостного удовлетворения от деятельности, тогда у него возникает стремление по собственной инициативе, без принуждений заниматься ею. Живая заинтересованность, желание выполнить работу возможно лучше, а не формальное, равнодушное, безразличное отношение к ней – необходимые условия того, чтобы деятельность положительно влияла на развитие способностей.

Если ребенок предполагает, что ему не справиться с задачей, он стремится ее обойти, формируется негативное отношение к заданию и к предмету вообще. Чтобы этого избежать, учитель должен создавать для ребенка «ситуацию успеха», должен замечать и одобрять любые достижения ученика, повышать его самооценку. Это особенно касается математики, так как этот предмет большинству детей дается нелегко.

Поскольку способности могут принести плоды лишь в том случае, когда они сочетаются с глубоким интересом и устойчивой склонностью к соответствующей деятельности, учителю надо активно развивать интересы детей, стремясь к тому, чтобы эти интересы не носили поверхностного характера, а были серьезными, глубокими, устойчивыми и действенными.

Во-вторых, деятельность ребенка должна быть по возможности творческой. Творчество детей при занятиях математикой может проявляться в необычном, нестандартном решении задачи, в раскрытии детьми способов и приемов вычислений. Для этого учитель должен ставить перед детьми посильные проблемы и добиваться того, чтобы дети с помощью наводящих вопросов самостоятельно решали их.

В-третьих, важно организовать деятельность ребенка так, чтобы он преследовал цели, всегда немного превосходящие его наличные возможности, уже

достигнутый им уровень выполнения деятельности. Здесь мы можем говорить об ориентировании на «зону ближайшего развития» учащегося. Но чтобы соблюсти это условие, необходим индивидуальный подход к каждому ученику.

Проводить внеучебные занятия с детьми по математике надо начинать как можно раньше, чтобы у одних пробудить, а у других укрепить интерес к математике и желание заниматься ею. Поэтому основными целями внеучебной работы должны стать развитие у учащихся интереса к предмету, накопление определенного запаса математических фактов и сведений, умений и навыков, дополняющих и углубляющих знания, приобретаемые в основном курсе.

Развитие и воспитание математической инициативы способствует возникновению у человека интереса к математике, поднимает на более высокую ступень общее качество ума и воли. Обучение математике – это основное, но не единственное средство развития математической инициативы. Активно содействует математическому развитию такие средства, как математические журналы, сборники математических развлечений, игр и занимательных задач, математические олимпиады школьного, городского и более высоких уровней, пропаганда математических знаний по телевидению, основным из которых является внеучебная работа по математике в школе.

Таким образом, различные виды внеучебной работы по математике в их совокупности содействуют развитию познавательной деятельности учащихся: восприятия, представлений, внимания, памяти, мышления, речи, воображения. Она помогает формированию творческих способностей учащихся, элементы которых проявляются в процессе выбора наиболее рациональных способов решения задач, в математической или логической смекалке, при проведении на внеучебных занятиях групповых игр. Некоторые виды внеучебной работы позволяют детям глубже понять роль математики в жизни. Внеучебные занятия содействуют воспитанию товарищества и взаимопомощи. В результате такой работы происходит воспитание культуры чувств, а так же развитие и таких интеллектуальных чувств, как справедливости, чести, долга, ответственности, содействие развитию математических способностей школьников.

Основным средством развития математических способностей школьников должна стать внеучебная деятельность по математике, из многообразия форм которой каждый учитель сможет выбрать те, что наиболее подходят для его класса.

Внеучебная работа по математике является сильнодействующим педагогическим средством, позволяющим значительно улучшить уровень математического мышления учащихся и развивающим их математические способности. Поэтому учителям необходимо целенаправленно и систематически проводить работу подобного рода.

Список литературы

1. Беженова М.О. Веселая математика. – Д., 1998.
2. Математическое развитие школьников: Учебно-методическое пособие / Сост. З.А. Михайлова, М.Н. Полякова, Р.Л. Непомнящая, А.М. Вербенец. – СПб, 2000.
3. Бордовская Н.И., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов СПб, 2000.

4. Коротаева Е.В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. – М., 1997.

5. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций/ Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М., 2000.

Л.Д. Полякова, И.С. Буняева

Научный руководитель: к.пед.н. В.С. Гиршович г. Ставрополь

ПРИМЕНЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ СВЕДЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В стандарте начального образования 2-го поколения определены личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования, которые должны отражать: формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий; формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов; принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения.

В течение многих столетий математика является неотъемлемым элементом системы общего образования всех стран мира. Объясняется это уникальностью роли учебного предмета «Математика» в формировании личности. Образовательный, развивающий потенциал математики огромен. Математика, развивающая логическое и системное мышление, занимает достойное место в истории человечества, помогая лучше ее понять. Сведения из истории науки расширяют кругозор учеников, показывают диалектику предмета. Поэтому так важно, чтобы исторические мотивы искусно вплетались в ткань урока математики, заставляя детей удивляться, думать и восхищаться богатейшей историей этой многогранной науки. Также перед учителем начальных классов при обучении математике стоит нелегкая задача – преодолеть в сознании учеников возникающее со стихийной неизбежностью представление о «сухости», формальном характере, оторванности этой науки от жизни и практики. Уроки с привлечением исторического материала никого не оставляют равнодушными: ни тех, для кого логика – «наука первая из всех», ни тех, для кого важна эмоциональная окраска получаемых знаний [3, с. 27].

Меняются школьные программы, учебники и методики обучения, взгляды учёных на отдельные исторические явления и целые эпохи. Но исторические документы обладают непреходящей ценностью. Общеизвестно, что науки не только граничат друг с другом, но и взаимно обуславливают и дополняют друг друга. Многие школьные учебники математики решают эти проблемы. Для развития интереса к предмету в них есть занимательные задачи, система упражнений, которая формирует необходимые умения и навыки, прикладные вопросы, показывающие связь математики с другими областями знаний. Конечно, в учебниках мы встре-

чаем и исторические страницы. Читая их, учащиеся узнают о появлении и развитии математических понятий, возникновении и совершенствовании методов решения задач. В учебниках математики сведения по истории предмета выделены в специальные разделы. Из них ученики узнают о древних единицах измерения длины, площади, массы. Интересны сведения о системе записи чисел у разных народов. Короткие биографии ученых-математиков рассказывают об их важнейших открытиях. Однако структура размещения таких разделов меняется, когда исторические сведения приводятся уже в конце учебника. Это снижает значимость исторического материала, изменяет отношение к нему учеников.

В программах по математике на вопросы исторического характера не предусматривается ни одного часа, хотя известно, что история и математика неразделимы. И все-таки опытный учитель никогда не начнет изложения новой темы, не говоря о новом разделе математики, без вводной исторической части, вызывающей интерес и внимание учеников. Как, знакомя учеников с начальными понятиями геометрии, не рассказать о греческой математике? В Древней Греции геометрию причисляли к семи свободным искусствам наряду с грамматикой, риторикой, диалектикой, арифметикой, астрономией и музыкой. Такие ученые, как Пифагор и Платон, считали, что окружающая природа устроена по определенному плану, поэтому красоту окружающего мира, по их мнению, можно было познать с помощью математики. Именно древнегреческий ученый Евклид, систематизируя геометрические знания, написал величайший труд “Начала”, который почти на два тысячелетия стал учебником геометрии. Евклиду принадлежат также сочинения по механике, оптике, музыке. Известны его заслуги и в астрономии [2, с. 74].

Планомерное и целенаправленное использование исторических сведений в обучении математике и их тесное сплетение с учебным материалом позволяет разнообразить процесс обучения, сделать его более интересным, содержательным и тем самым значительно повысить его развивающую и воспитывающую функции. Включение историко-познавательных сведений в образовательное пространство младшего школьника решает следующие методологические и педагогические задачи: установление диалектической взаимосвязи между историей страны, края, человечества и историей развития математики; формирование интереса к математике; знакомство с биографией математиков; знание истории возникновения математики; формирование мотивации к изучению математики и др.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что на уроках математики необходимо использовать элементы историзма, так как:

1. Вводимый на уроках исторический материал усиливает творческую активность учащихся. Это происходит посредством включения их в поиск новых способов решения интересных исторических задач. Через обзоры жизни и деятельности великих математиков учитель, уже как воспитатель, имеет возможность познакомить учащихся, с самим понятием творчества, с творчеством в науке, коснуться многих решающих правительственных категорий, связанных с этим процессом.

2. С помощью исторических уходов в уроке, педагог может дать возможность ученикам самостоятельно приходить к формулировкам новых понятий, как бы вновь «открывая» их, давать ученикам искать их доказательства, побуждать в учениках желание самостоятельно выбирать любопытные факты истории, связанные с математическими открытиями, делиться ими со своими одноклассниками. Обычно всё это способствует обучению школьников умению самоопределяться, учиться быть уверенным в своих возможностях и отстаивать собственные взгляды и убеждения.

3. Тщательно продуманные и организованные учителем научные споры на уроках, основанные на обсуждении исторических проблем математики, способствуют воспитанию у учащихся терпимости к чужому мнению, уважению к себе через уважение к другим, через бережное отношение к окружающим, то есть толерантности. Эти научные споры обучат также способности к межличностному взаимодействию – коммуникативным умениям и навыкам, способности и разрешению конфликтных ситуаций.

4. Математическое развитие человека невозможно без повышения общей культуры, говорил В. А. Крутецкий. Исторический материал способен лучше, чем что-либо на уроке, воспрепятствовать одностороннему развитию математических способностей.

5. Исторический материал призван повышать уровень грамотности, расширять знания, кругозор учащихся, это одна из возможностей увеличить интеллектуальный ресурс учащихся, приучить их мыслить, быть способным быстро принять решение в самых сложных жизненных ситуациях [1, с. 45].

Для того чтобы работа по внедрению исторического материала в уроки математики была более продуктивной, необходимо учителю следовать следующим рекомендациям: начинать работу с 1-го класса и проводить ее систематически; содержание, объём, и стиль изложения вопросов должны соответствовать возрастным возможностям учащихся; форма сообщения сведений может быть следующей: краткая беседа; лаконичная справка; решение задач; экскурс; показ фрагмента и др.

Учителю необходимо заранее определить объём сведений, сообщаемых на уроке, использовать материалы из истории математики в определённых «рамках».

Объём материала определяется, исходя из следующих соображений: связь данного материала с материалами урока; время, отводимое на сведения; уровень подготовки учащихся; возраст учащихся.

Эффективность использования исторических сведений во многом зависит от их содержания [1, с. 61].

Исходя из этого, необходимо, чтобы учитель имел достаточно широкий запас сведений из истории математики для его использования в любой подходящий момент. Выбор формы сообщения этих сведений учитель должен сделать в связи с темой урока, в зависимости от степени заинтересованности, математической подготовки учащихся.

Таким образом, систематическое использование исторического материала в обучении математике младших школьников и его тесная связь с изучаемым материа-

лом позволяет: разнообразить процесс обучения, делать его интересным и содержательным; влиять на более глубокое и полное усвоение основных научных понятий математики; активизировать развивающую и воспитывающую функции; показать закономерное развитие математической науки; доказать что развитие цивилизации невозможно без развития математики; решать краеведческие задачи через связь истории страны, края и истории развития математики.

Список литературы

1. Гнеденко Б.В. Формирование мировоззрения учащихся в процессе обучения математике. – М., 1998.
2. Глейзер Г.И. История математики. – М., 2003.
3. Рыбников К.А. История развития математики. – М., 2007.

И.А. Попова

Научный руководитель: к.пед.н. В.С. Гиринович г. Ставрополь

ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Каждому человеку в течение дня приходится решать некоторое количество жизненных, бытовых задач. Для того чтобы найти несколько решений задачи и выбрать наиболее рациональное, в школе с 1-го класса в курсе математики вводят обучение решению текстовых задач. Задача – это специальный текст, в котором обрисована некая жизненная ситуация, охарактеризованная численными компонентами. Ситуация содержит определенную зависимость между этими численными компонентами. Таким образом, одной из важнейших проблем обучения математике является формирование умения решать текстовые задачи. Вместе с тем это и одна из наиболее сложных проблем, с которой сталкивается учитель при обучении детей этому предмету. И это естественно, так как решение задач вообще и математических в частности по своей сути – процесс творческий, требующий продуктивной деятельности.

При обучении математике задачи имеют следующие функции: образовательная – задача дает возможность понять смысл теоретических знаний, определений, правил, закрепление их; развивающая – чтобы научить решать задачи надо сформировать следующие мыслительные операции: анализ, синтез, аналогия и т.д., т.е. логическое мышление; воспитательная функция – в задачах рассматриваются жизненные ситуации на экологическую тему, о взаимоотношениях между людьми; формирует честность, ответственность, сила воли, усидчивость, самостоятельность; воспитание интереса к математике через решение задач.

Задачи развивают логическое и алгоритмическое мышление учащихся, вырабатывают практические навыки применения математики, формируют мировоззрение, являющиеся основным средством развития пространственного воображения, а также эвристического и творческого начал. Вопрос о том, как научить детей устанавливать связи между данными и искомыми в задаче и в

соответствии с этим выбрать, а затем выполнить арифметические действия, решается в методической науке по-разному. Тем не менее, все многообразие методических рекомендаций, связанных с обучением младших школьников решению задач, целесообразно рассматривать с точки зрения двух принципиально отличающихся друг от друга подходов [3, с. 24]. Один подход нацелен на формирование у учащихся умения решать задачи определенных типов (некоторые методисты употребляют термин «видов»). Цель другого подхода – научить детей выполнять семантический и математический анализ текстовых задач, выявлять взаимосвязи между условием и вопросом, данными и искомыми и представлять эти связи в виде схематических и символических моделей.

Различие поставленных целей обуславливает различие методических подходов к обучению решению задач. При одном подходе дети сначала учатся решать простые задачи, а затем составные, включающие в себя различные сочетания простых задач. Процесс обучения решению простых задач является одновременно процессом формирования математических понятий. В связи с этим, в зависимости от тех понятий, которые рассматриваются в курсе математики начальных классов, простые задачи делятся на две группы [1, с. 18].

Первая группа включает простые задачи, при решении которых дети усваивают конкретный смысл каждого из арифметических действий: нахождение суммы; нахождение остатка; нахождение суммы одинаковых слагаемых; деление на равные части; деление по содержанию.

Вторая группа включает простые задачи, при решении которых учащиеся усваивают связь между компонентами и результатами арифметических действий. Это простые задачи на нахождение неизвестного компонента (8 видов).

Третья группа – простые задачи, при решении которых раскрываются понятия разности (6 видов) и кратного отношения (6 видов).

Методически принято выделять следующие этапы работы над задачей на уроке: подготовительная работа, работа по разъяснению текста задачи, разбор задачи (анализ), поиск пути решения и составление плана решения, запись решения и ответа, проверка или работа над задачей после ее решения.

Особенности каждого из этапов в процессе обучения решению простых задач обуславливаются тем, что простые задачи являются, с одной стороны, одним из средств формирования понятий о смысле арифметических действий, с другой стороны, являясь подготовительной ступенью к обучению решению составных задач.

Для того чтобы научить детей правильно организовывать процесс решения текстовой задачи, необходимо использовать специальные обучающие задания, которые включают в себя различные методические приемы: прием сравнения текстов задач (для приобретения опыта в семантическом и математическом анализе текста задач); выбор схемы (с целью формирования умения выбирать арифметические действия для решения задачи); выбор вопросов (цель – формирование умения выбирать арифметическое действие для решения); выбор выражений (с целью формирования умения выбирать арифметические действия для решения задачи); выбор условий к данному вопросу (с целью фор-

мирования умения выбирать арифметические действия для решения задачи); выбор данных; изменение текста задачи в соответствии с данным решением; постановка вопроса соответствующего данной схеме; объяснение выражений составленных по данному условию; выбор решения задачи.

Приемы методической деятельности учителя на уроке на различных этапах работы над задачей, безусловно, являются формирующими определенные понятия и способы действий у ребенка. Однако при самостоятельной работе ребенка над задачей дома или на контрольной, ему необходимо хорошо уметь: читать текст задачи, понимая смысл прочитанных фраз; моделировать (в том или ином виде) заданную в задаче ситуацию; при этом важно то, что модель не должна быть формальной, а должна «указывать» на способ решения задачи; составлять математическое выражение, соответственно смыслу ситуации (выбор действия); оформлять запись решения и ответа; контролировать результат (понимать, что ответ лучше проверить, и владеть способами проверки ответа задачи) [2, с. 299].

Таким образом, при обучении теоретическим знаниям задачи способствуют мотивации введения понятий, выявлению их существенных свойств, усвоению математической символики и терминологии, раскрывают взаимосвязи одного понятия с другим. Решение задач является наиболее эффективной формой развития математической деятельности учащихся и средством подготовки их к решению разнообразных жизненных ситуаций.

Список литературы

1. Аргинская И., Е. Воронина Особенности обучения младших школьников математике// Начальная школа. – №24. – 2006.
2. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе; курс лекций: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М., 2005.
3. Истомина Н.Б. Учимся решать задачи. 1–2 классы. – М., 2002.

С.В. Сидоренко

Руководитель: д-р.пед.н, профессор Н.Б. Ромаева г. Ставрополь

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Изменения в сфере профессионального образования, предполагающие внедрение новых информационных технологий и учитывающие запросы общества в высоком уровне подготовленности молодежи к профессиональной деятельности, выдвигают на первый план проблему становления информационной компетентности специалиста. При этом информационную компетентность студента педагогического вуза можно рассматривать, с одной стороны, как составную часть профессиональной компетентности, а с другой – как цель специально организованного образовательного процесса.

В России обучение навыкам работы с информацией имеет большую историю; накоплены богатые традиции и опыт работы школ, вузов и библиотек по подготовке граждан к жизни в информационном обществе; хорошо известен в России и международный опыт.

Вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику приоритетной целью образования становится развитие способности учащегося самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, работать с разными источниками информации, оценивать их и на этой основе формулировать собственное мнение, суждение, оценку. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию информационной компетентности будущих учителей, развитию их информационной культуры, включающей универсальные, надпредметные, полипрофессиональные умения, навыки и способы их эффективного применения на практике. Важнейшей задачей современной системы педагогического образования является способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т. е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих студентов. Все это позволяет говорить об информационно-культурологическом подходе в образовании.

Понятие «информационная компетентность» и «информационная культура» являются базовыми в информационно-культурологическом подходе.

А.В. Хуторской понимает информационную компетентность так: при помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем) и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данная компетенция обеспечивает навыки деятельности будущего педагога по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Сейчас у студента педагогического вуза имеются информационные ресурсы, о которым раньше только мечтали: Интернет, мобильная связь, телевидение. Приобщение студентов педагогического вуза к такому образовательному пространству, как Интернет обеспечивает формирование общей и педагогической культуры на качественно новом уровне, вооружает их более культуроемкими технологиями обучения в современном информационном обществе [1].

Компетентность студента педагогического вуза – новое качество субъекта деятельности, проявляющееся в способности системного применения знаний, умений, ценностных установок и позволяющее успешно разрешать различные противоречия, проблемы, практические задачи в социальном, профессиональном и личностном контексте. Компетентность – объективный результат освое-

ния компетенций конкретной личностью. Толковый словарь русского языка под ред. Д.Н. Ушакова определяет компетенцию как круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, признанием, познанием, опытом. Соответственно, компетентный – осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-нибудь вопросе.

Анализируя определения понятия «информационная компетентность» как профессионально-значимого качества личности, обладающей знаниями, умениями, навыками использования информационных ресурсов средствами ИКТ и опытом их применения при решении социально-профессиональных задач, необходимо учитывать три составляющие: мотивационно-ценностную, когнитивную и деятельностную.

Мотивационно-ценностный компонент информационной компетентности включает мотивы, цели, потребности в профессиональном обучении, совершенствовании, саморазвитии, ценностные установки актуализации в профессиональной деятельности. Мотивация является фактором, регулирующим активность личности, ее деятельность. Усиление мотивации работает на формирование знаний, умений и отработку навыков.

Когнитивный компонент информационной компетентности включает знание и понимание информационных ресурсов, средств ИКТ, относящихся к организации педагогического процесса, процессам поиска, хранения, обработки и передачи информации.

Деятельностный компонент информационной компетентности предполагает приобретение опыта использования средств ИКТ и владение методами работы с информационными ресурсами в контексте профессиональной и учебной деятельности [2].

С.В. Тришина, А.В. Хуторской выделяют еще одну составляющую: аксиологическую, реализующуюся в обеспечении условий, способствующих вхождению обучающихся в мир ценностей, оказывающую помощь в выборе наиболее значимых ценностных ориентаций [1].

Таким образом, информационная компетентность оказывает влияние на развитие личности в целом. Развитие современных технологий существенным образом меняет жизнь общества и оказывает влияние на культуру. Сегодня есть все основания говорить о формировании новой информационной культуры, которая может стать элементом общей культуры человечества. По мнению российских ученых, информационная культура пока еще является показателем не общей, а, скорее, профессиональной культуры, но со временем станет важным фактором развития каждой личности [3].

Концепция информационной культуры позволяет отнести информационную подготовку личности к сфере культуры, что дает возможность обеспечить синтез и целостность традиционной книжной (библиотечной) и новой (компьютерной) информационных культур, избежать в информационном обществе конфронтации двух полярных культур – технократической и гуманитарной.

Сопоставление понятий «информационная компетентность» и «информационная культура личности» свидетельствует об их значительном сходстве. Оба понятия характеризуют сложный, многоуровневый и многоаспектный феномен взаимодействия человека и информации. В составе объема обоих понятий выделяется много компонентов: от умения вести поиск информации, анализировать и критически оценивать найденные источники информации, до их творческого использования в целях решения многообразных задач, возникающих в учебной, профессиональной, досуговой или иной деятельности [4].

Вместе с тем, концепция информационной культуры личности шире, чем концепция информационной компетентности. В отличие от информационной компетентности, она включает такой компонент, как информационное мировоззрение, предполагающее обязательную мотивацию личности на необходимость специальной информационной подготовки.

В целом, рассматривая информационную компетентность как структурный компонент информационной культуры студентов педагогического вуза, можно выявить интеграцию этих понятий. Информационная культура складывается из информационного мировоззрения и информационной компетентности.

Развитие информационной культуры как фактора профессионального развития требует личностной и интеллектуальной готовности, наличия субъектной позиции студента. Одним из путей работы по актуализации компонентов информационной культуры видится формирование информационной компетентности студентов.

Информационная компетентность для будущего педагога становится основой его информационной культуры, которая представляет собой всю совокупность достижений человечества в области создания и использования информации, информационных ресурсов, информационных услуг, автоматизированных информационных средств и технологий.

Список литературы

1. Тришина С.В., Хуторской А.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2004. – 22 июня <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос».
2. Гареева, Г.А. Формирование информационной компетентности в контексте дистанционного образования / М.А. Захарищева, Р.Р. Камалов, Г.А. Гареева // Информатика и образование. – 2008. – №10.
3. http://www.e-joe.ru/sod/00/4_00/ku.html Вопросы формирования информационной культуры В.А. Кравец, (В.А. Кравец, В.Н. Кухаренко, «Вопросы формирования информационной культуры»).
4. <http://www.mediagram.ru/infolit/> Информационная культура, информационная грамотность и компьютерная компетентность.

РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КУРСА ИНФОРМАТИКИ

Современный период общественного развития характеризуется новыми требованиями к общеобразовательной школе, предполагающими ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Соответственно, в настоящее время и образовательные результаты трактуются более широко и полно – как изменения в личностных ресурсах, которые могут быть использованы при решении значимых для личности и общества проблем (Асмолов А.Г., Кондаков А.М., Кузнецов А.А., Лебедев О.Е. и др.). При этом под личностными ресурсами понимаются: мотивационные – ценностные ориентации, потребности, запросы, интересы, которые конкретизируются в мотивах деятельности; инструментальные или операциональные – освоенные универсальные способы деятельности; когнитивные – знания, обеспечивающие возможность ориентации в явлениях действительности, предметные умения и навыки.

Школьные предметы, являясь своеобразной «проекцией» соответствующих базовых наук на школьную плоскость, в разной степени ориентированы на достижение метапредметных образовательных результатов, что обусловлено, прежде всего, наличием в них содержания метапредметной направленности (метапредметного содержания), которую вслед за В.В. Краевским и А.В. Хуторским будем трактовать как содержание, предшествующее непосредственно учебному предмету, находящееся за ним, существующее до его конкретного проявления.

Информатика – наука о закономерностях протекания информационных процессов в системах различной природы, о методах, средствах и технологиях автоматизации информационных процессов, о закономерностях создания и функционирования информационных систем. Отличительной особенностью школьного курса информатики является значительно большая, чем у многих других предметов, метапредметная направленность его содержания, обеспечивающая широкие возможности для развития инструментальных (операциональных) ресурсов личности, при безусловной самостоятельности, целостности и философской значимости самого предмета.

Особое место школьного курса информатики еще на этапе становления этого предмета было отмечено А.П. Ершовым: «... новорожденная информатика по праву входит в братский союз с математикой и лингвистикой, закладывая в школьное образование опорный треугольник развития главных проявлений человеческого интеллекта: способность к обучению, способность к рассуждению, способность к действию» [5, с. 30]. Обосновывая значимость и необходимость школьного курса информатики, А.Г. Гейн отмечал, что «её изучение вводит в

рассмотрение понятия, посредством которых описано само мышление, позволяя обучаемому с некоторого момента анализировать развитие собственного мышления» [4, с. 4].

Основываясь на анализе существующего опыта преподавания информатики младшим школьникам, можно утверждать, что пропедевтический этап обучения информатике и ИКТ является наиболее благоприятным этапом для формирования операциональных личностных ресурсов и, следовательно, он может стать ключевым базисом всего школьного образования для формирования метапредметных образовательных результатов при условии, что будут четко очерчены его границы, структура и определен комплекс соответствующих целевых установок [3, с. 204].

Исходя из логики выстраивания обучения общеобразовательным предметам в школе, специфики предметной области «Информатика и ИКТ» и опыта раннего преподавания информатики, а также с учетом возрастных особенностей школьников, считаем целесообразным выделять две ступени пропедевтической подготовки школьников в области информатики и ИКТ: 2(3)-4 классы – первая ступень; 5-6(7) классы – вторая ступень. При этом изучение информатики и ИКТ на первой ступени пропедевтической подготовки должно быть направлено на: формирование широких познавательных интересов, инициативы и любознательности, мотивов познания и творчества; воспитание интереса к информатике, стремления использовать полученные знания в процессе обучения другим предметам и в жизни; развитие образного, алгоритмического и логического мышления как основы для формирования общеучебных умений; освоение основ осознанной, целенаправленной, грамотной работы с информацией, формирование первичных представлений об основных объектах информатики.

Изучение информатики и ИКТ на второй ступени пропедевтической подготовки должно быть направлено на: формирование общеучебных умений и навыков на основе средств и методов информатики и ИКТ, в том числе овладение умениями работать с различными видами информации, самостоятельно планировать и осуществлять индивидуальную и коллективную информационную деятельность, представлять и оценивать ее результаты; пропедевтическое (предварительное, вводное, ознакомительное) изучение понятий основного курса школьной информатики, обеспечивающее целенаправленное формирование общеучебных понятий таких, как «объект», «система», «модель», «алгоритм» и др.; воспитание ответственного и избирательного отношения к информации; развитие познавательных, интеллектуальных и творческих способностей учащихся.

Таким образом, представленный комплекс целей пропедевтической подготовки школьников в области информатики и ИКТ, в целом, ориентирован на развитие мотивационных, операциональных и когнитивных ресурсов личности. При этом цели первой ступени начального (пропедевтического) курса информатики определяют предпочтительное развитие мотивационных личностных ресурсов учащихся начальной школы; на второй ступени пропедевтической подготовки в области информатики и ИКТ (5-6(7) классы) основной акцент сделан на развитии операциональной компоненты личностных ресурсов. Раз-

витие когнитивных личностных ресурсов на пропедевтическом этапе изучения информатики и ИКТ не является самоцелью, оно рассматривается как необходимое условие достижения метапредметных образовательных результатов.

Список литературы

1. Бешенков С.А., Матвеева Н.В., Власова Ю.Ю. Два пути в школьном курсе информатики // Информатика и образование. –1998.– №2.
2. Бешенков С.А., Ракитина Е.А., Матвеева Н.В., Милохина Л.В. Непрерывный курс информатики. – М., 2008.
3. Гейн А.Г. Земля Информатика: Пособие для учителей – М., №43, 1996.
4. Ершов А.П. О предмете информатики. – В кн. А.П. Ершов. Избранные труды.– Новосибирск, 1994.
5. Кузнецов А.А., Бешенков С.А., Ракитина Е.А. Академический учебник и образовательный стандарт нового поколения // Информатика и образование. – 2008. – №8.

А.И. Соловьева

Научный руководитель: к.пед.н. С.Д. Язвинская г. Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одной из важнейших задач обучения математике младших школьников является формирование у них вычислительных навыков, основу которых составляет осознанное и прочное усвоение приемов устных и письменных вычислений. Вычислительная культура является тем запасом знаний и умений, который находит повсеместное применение, является фундаментом изучения математики и других учебных дисциплин. Вычислять быстро, подчас на ходу – это требование времени. Без вычислений не обойтись как в повседневной жизни, так и во время учёбы в школе.

В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования второго поколения особое место отведено «универсальным учебным действиям». В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Таким образом, авторы стандартов второго поколения рассматривают универсальные учебные умения как совокупность способов действий учащегося, которые обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и организацию этого процесса.

На этих принципиальных положениях должно основываться формирование вычислительных навыков в развивающей системе обучения. Для этого необходимо выбирать такие способы организации вычислительной деятельности младших школьников, которые способствовали бы не только формированию прочных осознанных вычислительных умений и навыков, но и формированию универсальных учебных действий: личностных, обеспечивающих ценностно-

смысловую ориентацию учащихся; регулятивных, обеспечивающих учащимся организацию их учебной деятельности (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция); познавательных универсальных действий (общеучебных, логических, постановки и решения проблем и др.); коммуникативных.

О.Н. Ильина определяет вычислительные навыки, как высокую степень овладения вычислительными приёмами. Она отмечает, что приобрести вычислительные навыки – значит, для каждого случая знать, какие операции и в каком порядке следует выполнять, чтобы найти результат арифметического действия и выполнять эти операции достаточно быстро. Полноценный вычислительный навык характеризуется правильностью, осознанностью, рациональностью, обобщённостью, автоматизмом, прочностью [2, с. 7-8]. Данные критерии характеризуются следующими показателями: правильность – ученик правильно находит результат арифметического действия, то есть правильно выбирает и выполняет операции, составляющие конкретный приём вычисления; осознанность – ученик осознаёт, на основе каких знаний выбраны операции и установлен порядок их выполнения, в любой момент может объяснить, как он решал и почему так может решать; рациональность – ученик выбирает для данного случая более рациональный приём, то есть выбирает те из возможных операций, выполнение которых легче других и быстрее приводит к результату; обобщённость – ученик может применить приём вычисления к большому числу случаев, способен перенести его в новые условия; автоматизм – ученик выполняет и выделяет операции быстро и в свёрнутом виде, но всегда может вернуться к объяснению выбора системы операций. Высокая степень автоматизации должна быть достигнута по отношению к табличным случаям сложения и вычитания, умножения и деления; прочность – ученик сохраняет сформированные вычислительные навыки на длительное время.

Программы развивающего обучения реализуют более эффективный подход, при котором учащиеся знакомятся с различными вычислительными приемами иначе. Само обучение построено таким образом, что ребенок непосредственно включается в поиск путей решения возникшей проблемы (незнакомого вида примеров и т.д.) и путем проб и мыслительных логических операций формулирует «свой» способ решения. Такая форма работы намного эффективнее, она способствует не только формированию вычислительных умений, но и является мощным двигателем для всестороннего развития ребенка, вызывает широкий спектр положительных эмоциональных чувств: радости, самовыражения, уверенности в себе [3].

Л.И. Чернова отмечает, что формирование вычислительных умений и навыков – сложный длительный процесс, эффективность которого во многом зависит от индивидуальных особенностей ребенка, уровня его подготовки и способов организации вычислительной деятельности. В условиях развивающего обучения система заданий, направленная на усвоение вычислительных умений и навыков, должна формировать обобщенные способы действий, побуж-

дает учащихся к самостоятельному поиску новых способов действий, рассмотрению нескольких способов решения задания и оцениванию их с точки зрения рациональности [5, с. 12].

Действующие на сегодняшний день программы по математике обеспечивают достаточный уровень формирования вычислительных навыков школьников. Изучение вычислительного приема происходит после того, как школьники усвоят его теоретическую основу (определения арифметических действий, свойства действий и следствия, вытекающие из них). Причем, как подчеркивает М.А. Бантова, в каждом конкретном случае учащиеся осознают сам факт использования соответствующих теоретических положений, лежащих в основе вычислительного приема, конструируют различные приемы для одного случая вычислений, используя различные теоретические положения. В начальном курсе математики предусмотрен такой порядок введения вычислительных приемов, при котором постепенно вводятся приемы, включающие большее число операций, а приемы, усвоенные ранее, включаются в новые в качестве основных операций [1, с. 38-43].

В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования второго поколения особое место отведено деятельности, практическому содержанию образования, применению приобретенных знаний и умений в реальных жизненных ситуациях. Поэтому на современном этапе развития начального образования необходимо выбирать такие способы организации вычислительной деятельности младших школьников, которые способствуют не только формированию прочных осознанных вычислительных умений и навыков, но и всестороннему развитию личности ребенка.

При выборе способов организации вычислительной деятельности учителю необходимо отдавать предпочтение обучающим проблемным заданиям, в которых доминирует познавательная мотивация, ориентироваться на развивающий характер работы, учитывать индивидуальные особенности ребенка, его жизненный опыт, особенности детского мышления. Вычислительные задания должны характеризоваться вариативностью формулировок, неоднозначностью решений, выявлением разнообразных закономерностей и зависимостей, использованием различных моделей (предметных, графических, символических). Для развития у учащихся сознательных и прочных вычислительных навыков многие учителя используют различные формы и методические приемы, например, устный счет, обучающие и развивающие игры, проблемные задания и вопросы и др. [1, 3, 4].

Таким образом, учитель должен организовать работу по формированию вычислительных умений и навыков у учащихся таким образом, чтобы удовлетворить всем выше перечисленным требованиям современной школы.

Список литературы

1. Бантова М.А. Система формирования вычислительных навыков // Начальная школа. – 1995. – № 11.
2. Ильина О.Н. Проблема формирования вычислительных навыков младших школьников в современных условиях // Интернет-журнал СахГУ «Наука, образование, общество». – 2006.

3. Петерсон Л.Г. Учебники по математике. – М., 1997.
4. Узорова О.В. 5500 примеров и ответов по устному и письменному счету 1-4 класс: Пособие для начальной школы. – М., 1999.
5. Чернова Л.И. Проблемы формирования вычислительных умений и навыков у школьников /Начальная школа. Плюс до и после. – 2007. – №12.

О. Уклеина

Научный руководитель: к.пед.н. В.С. Гиршович г. Ставрополь

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

Основная идея обновления старшей ступени общего образования состоит в том, что образование здесь должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным. Профильное обучение – это средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Организация профильной дифференциации обусловлена: стремлением общества к наиболее рациональному использованию потенциальных возможностей каждого своего члена, что связано с выявлением и максимальным развитием задатков и способностей учащихся; заботой общества о всестороннем развитии личности и максимальном удовлетворении интересов личности; требованием общественного производства к дальнейшему повышению уровня специальной подготовки рабочих и инженеров; необходимостью дальнейшего совершенствования общеобразовательной школы.

Среди школьных предметов математика занимает совершенно особое место. В обучении математике дифференциация имеет особое значение, что объясняется спецификой этого учебного предмета. Математика объективно является одной из самых сложных школьных дисциплин и вызывает субъективные трудности у многих школьников. В то же время имеется большое число учащихся с явно выраженными способностями к этому предмету. В работах Дорофеева Г.Е., Кузнецовой Л.В., Суворовой С.Б., Фирсова В.В. высказывается идея о возможности профильного обучения, которое может осуществляться в рамках углублённого изучения математики начиная даже с 8 класса с целью зарождения интереса к математике на первичном уровне, поддерживать его развитие до познавательного уровня и тем самым создавать основы для выбора математики как предмета для последующего углублённого изучения [2, с. 15].

Важной целью обучения в профильной школе является знакомство учащихся с математикой как с общекультурной ценностью, выработка понимания ими того, что математика является инструментом познания окружающего мира и самого себя.

Профильное обучение предполагает существенное увеличение доли самостоятельной познавательной деятельности, использования активных методов обучения, практической деятельности учащихся, особое место в которой принадлежит проектной деятельности. Основная функция учителя состоит в «сопровождении» учащегося в его познавательной деятельности, коррекции ранее полученной информации, помощи в извлечении из полученных ранее знаний тех, которые актуализируются в изучаемом курсе. Работа учителя индивидуализируется, ориентируясь на обеспечение активной познавательной деятельности самих обучающихся. Иными словами, не учитель теперь призван обучать математике школьников, а сами ученики в созданных учителем обучающих ситуациях, самостоятельно или в сотрудничестве друг с другом (или с учителем) овладевают системой математических знаний, умений и навыков.

Учитель профильной школы обязан не просто быть специалистом высокого уровня, соответствующим профилю и специализации своей деятельности, но и должен обеспечивать: вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса (проектирование индивидуальных образовательных траекторий); практическую ориентацию образовательного процесса с введением интерактивных, деятельностных компонентов (освоение проектно-исследовательских и коммуникативных методов); завершение профильного самоопределения старшеклассников и формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования [3, с. 12].

Следует отметить, что многие учителя математики средней школы и прежде добивались весьма значительных результатов в развитии математического мышления школьников, в воспитании у них вкуса к математическому творчеству. Это происходило потому, что в процессе обучения математике этими учителями применялись эффективные приемы и методы преподавания, которые вырабатывались учителем в процессе долголетнего опыта (чаще всего спонтанно, в зависимости от педагогического таланта того или иного преподавателя). Этот факт свидетельствует о важности проблемы методов обучения, о насущной необходимости реформы не только содержания школьного курса математики, но и о необходимости изменения методов обучения. Процесс обучения математике представляет взаимодействие преподавания, учения и математического содержания учебного предмета. Метод обучения математике следует рассматривать как способ движения (развития) деятельности учителя, ученика и математического содержания. Математическое содержание учебного предмета развивается главным образом посредством индукции, дедукции и обобщения, а способы взаимодействия учителя и ученика выражаются через репродукцию, эвристику и исследование [3, с. 144]. В зависимости от времени и места его применения, особенностей сочетания в нем различных способов, приемов и средств один и тот же метод обучения математике может оказаться эффективным или неэффективным. Найти удачный метод обучения в каждом конкретном случае означает найти удачную комбинацию различных приемов и средств, позволяющих дос-

тичь поставленной заранее цели (или целей) наиболее оптимальным в данных условиях путем. Чтобы успешно применять в процессе обучения математике тот или иной метод (или использовать ту или иную форму обучения), учителю необходимо в совершенстве овладеть этим методом.

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

С введением в учебный план школы дифференцированного обучения, элективных курсов и факультативных занятий, необходима серьезная перестройка форм и методов обучения математике, направленная на продуктивное усвоение школьниками системы ведущих знаний, на эффективное их воспитание и развитие. Так, например, при выборе методов и приёмов обучения на факультативных занятиях необходимо учитывать содержание факультативного курса, уровень развития и подготовленности учащихся, их интерес к тем или иным разделам программы. Одним из важнейших требований к методам является активизация мышления учащихся, развитие самостоятельности в различных формах её проявления. На факультативных занятиях могут использоваться разнообразные формы проведения занятий: лекции, практические работы, обсуждение заданий по дополнительной литературе, доклады учеников, составление рефератов, экскурсии.

Применение лекционно-семинарской системы при изучении ряда тем курса математики в профильных классах позволяет излагать учебный материал крупными блоками и на этой основе высвободить время для занятий является самостоятельная работа учащихся по закреплению и углублению теоретического материала, изложенного на лекции. На практических занятиях проводится целенаправленная работа по выработке у учащихся умений и навыков решения основных типов задач. Семинарские занятия посвящены повторению, углублению и обобщению пройденного материала. По своим дидактическим целям они служат также приобретению новых знаний, обучению самостоятельному применению знаний в нестандартных ситуациях. Полезная форма работы – подготовка рефератов. Выполнение таких заданий важно прежде всего в отношении развития навыков самообразования, удовлетворение индивидуальных интересов учеников. Очень большое значение для успешности усвоения материала имеет подбор задач [1, с. 12].

Занятия по математике должны быть интересными, увлекательными. Хорошо известно, что занимательность изложения помогает раскрытию содержания сложных научных понятий и проблем. Занимательность поможет школьникам освоить курс, содержащиеся в нём идеи и методы математической науки, логику и приёмы творческой деятельности. В этом отношении цель учи-

теля – добиться понимания учениками того, что они подготовлены к работе над сложными проблемами, но для этого необходима заинтересованность методом, трудолюбие, владение навыками организации своей работы.

Список литературы

1. Болотов, В.А. Образование на старшей ступени во всех развитых странах является профильным // Математика в школе. – №9. – 2003.
2. Дорофеев Г.В., Кузнецова Л.В., Суворова С.Б., Фирсов В.В. Дифференциация в обучении математике // Математика в школе. – №5. – 1990.
3. Методика и технология обучения математике. Курс лекций: пособие для вузов / под научн. ред. Н.Л. Стефановой, Н.С. Подходовой. – 2-е изд. испр. – М.: М., 2008.

И.Н. Яковлева

Научный руководитель: к.тех.н. А.М. Еремин г. Ставрополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Человечество в процессе своего развития постоянно совершенствуется, создает новые орудия своей деятельности. Появление компьютера – итог эволюции интеллекта. Мир информационных и коммуникативных технологий очень динамичен. Использование ИКТ в обучении способствует активизации образовательного процесса, развитию познавательного интереса и, как следствие, повышению качества знаний, что приводит к достижению учащимися максимальных результатов в различных областях. Они позволяют выйти на новый уровень обучения, открывают ранее недоступные возможности, как для учителя, так и для учащегося. В настоящее время происходит внедрение современных компьютерных технологий в преподавании естественных учебных дисциплин, в том числе и в математике.

Известно, что 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.

Однако 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 принадлежит информационным и коммуникационным технологиям, так как в настоящее время информа-

ционные и коммуникационные 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 [4, с. 26].

Существуют различные виды уроков с применением информационных технологий: урок-лекция; урок постановки и решения задачи; урок введения нового материала; интегрированные уроки и т.д. Проведение уроков с использованием информационных технологий – это мощный стимул в обучении. Посредством таких уроков активизируются психические процессы учащихся: восприятие, внимание, память, мышление; гораздо активнее и быстрее происходит возбуждение познавательного интереса.

«Компьютер обеспечивает возможность для развития наглядно-образного мышления, моторных и вербальных коммуникативных навыков, целостности и социализации» (Т. Йорк. США) [3, с. 18].

Формы и методы использования компьютера на уроке, конечно, зависят от содержания этого урока, цели, которую учитель ставит перед собой и обучающимися. Тем не менее, можно выделить наиболее эффективные приемы: при проведении устного счета дает возможность оперативно представлять задания и корректировать результаты их выполнения; при изучении нового материала позволяет иллюстрировать разнообразным наглядными средствами; при проверке фронтальных самостоятельных работ обеспечивает быстрый контроль результатов; при решении задач обучающего характера помогает выполнить рисунок, составить план работы, контролировать промежуточный и окончательный результаты работы по плану.

Компьютерная техника заменяет традиционные технические средства, а мультимедийные программы дают возможность учителю оперативно сочетать все средства, способствующие более глубокому и осознанному усвоению материала во время урока, насыщает его информацией.

Компьютер позволяет усилить мотивацию учения. Усвоение знаний, связанных с большим объёмом цифровой и иной конкретной информации, путём активного диалога с персональным компьютером более эффективно и интересно для ученика, чем штудирование скучных страниц учебника. С помощью обучающих программ ученик может моделировать реальные процессы, а значит – видеть причины и следствия, понимать их смысл. Компьютер позволяет устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учёбе – неуспех, обусловленный непониманием сути проблемы, значительными пробелами в знаниях и т.д. На компьютере ученик получает возможность довести решение любой проблемы до конца, опираясь на необходимую помощь. «использование компьютера для формирования у детей понятия в области элементарной арифметики позволяет перейти от запоминания к постижению глубинных процессов» (С. Линдстром, Швеция) [3, с. 18].

В настоящее время существует множество программ, позволяющих рисовать графики функций, выполнять построения, проводить доказательства и др. Они позволяют давать иллюстрацию важнейших понятий, причем сделать это наглядно и быс-

тро, что повышает и активизирует познавательную активность учащихся. Появляется возможность оптимально сочетать практические и аналитические виды деятельности в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ученика.

Программное обеспечение учебных дисциплин очень разнообразно: программы-учебники, программы-тренажёры, словари, справочники, энциклопедии, видеоуроки, библиотеки электронных наглядных пособий.

Необходимо использовать компьютер в различных режимах обучения, а самое главное – в режиме графической иллюстрации изучаемого материала. Компьютер как чертежный прибор имеет ряд преимуществ по сравнению с циркулем и линейкой. 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.

Широко используются ИКТ при выполнении домашних самостоятельных и творческих заданий, что позволяет каждому ученику раскрыться как творческая личность, дает возможность получать информацию самостоятельно.

Таким образом, организация обучения школьников с использованием информационных технологий позволяет: делать этот процесс интересным, увлекательным и ярким, разнообразным по форме; эффективно решать проблему наглядности обучения, расширить возможности визуализации учебного материала; индивидуализировать процесс; раскрепостить учеников при ответе на вопросы; самостоятельно анализировать и исправлять допущенные ошибки; осуществлять самостоятельную учебно-исследовательскую деятельность.

Включение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения математике делает его интересным и занимательным, создает у детей бодрое, рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала. Разнообразные моменты применения информационно-коммуникационных технологий, при помощи которых решается та или иная умственная задача, поддерживают и усиливают интерес к учебному предмету. Компьютер может и должен рассматриваться как могущественный рычаг умственного развития ребёнка. Однако не факт, что использование компьютера на уроке дает возможность овладеть математикой «легко и счастливо». Лёгких путей в науку нет. Но необходимо использовать все возможности для того, чтобы дети учились с интересом, чтобы большинство подростков испытывали и осознали притягательные стороны математики.

Список литературы

1. Листенева Н.Н., Голыгин Г.Н. Информационные технологии на уроках математики и информатики. Г.Мариин Носад, 2006.
2. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. – М., 2004.
3. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М., 1994.
4. Трайнёв В.А., Трайнёв И.В. Информационные коммуникационные педагогические технологии. Учебное пособие – 3-е изд. – М., 2007.

РАЗДЕЛ 6.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИИ И ИСТОРИИ

М. Выродова

*Научный руководитель: д-р юрид.н., к.филол.н.
профессор Е.Н. Атарищикова г. Ставрополь*

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКОВ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

Культура речи учащихся во многом зависит от общего речевого режима школы, от того, насколько активно все учителя следят за правильностью их речи, как побуждают ее совершенствоваться. Но особая роль в этой работе принадлежит учителям-словесникам. Во-первых, потому, что замедленное речевое развитие в детском возрасте особенно опасно и влечет за собой отставание мыслительной деятельности ребенка, во-вторых, потому, что они приобщают учеников к литературе – искусству слова.

Усилия словесников в формировании речевых навыков учащихся на уроках языка и литературы дополняют друг друга, но принципиальное отличие занятий по развитию речи на уроках языка и литературы состоит в том, что воспитание умения выражать словом свои мысли и чувства на уроках литературы идет не через овладение грамматическим строем языка, а через постижение законов, по которым создается искусство слова [3, с. 169]. Культура речи учащихся во многом зависит от уровня преподавания русского языка и литературы в целом. Но даже при хорошем преподавании этих учебных предметов нельзя добиться серьезных успехов в развитии речи школьников без организации специальной работы над ней: различного рода лексических заданий, пересказов, изложений, сочинений. Так, эти специальные речевые упражнения на уроках литературы должны применяться в сочетании с другими заданиями и вписываться во всю систему изучения произведения.

Продумывая специальные задания по развитию речи, нужно учитывать, что овладение культурой речи – процесс длительный. При отсутствии системы в работе изменения в речевом развитии происходят крайне медленно. Поэтому совершенствованием речи надо заниматься не от случая к случаю, а систематически, увязывая работу в старших классах со средними, а в средних – с младшими.

Специальной целью преподавания русского языка в школе является формирование языковой, коммуникативной и лингвистической компетенции учащихся. Языковая компетенция, то есть осведомленность школьников в системе родного языка, реализуется в процессе решения следующих познавательных задач: формирования у учащихся научно-лингвистического мировоззрения, вооружения их основами знаний о родном языке (его устройстве и функциони-

ровании), развития языкового и эстетического идеала, то есть представление о прекрасном в языке и речи.

Коммуникативная компетенция, т.е. осведомленность школьников в особенностях функционирования родного языка в устной и письменной форме, реализуется в процессе решения следующих практических задач: формирования прочных орфографических и пунктуационных умений и навыков (в пределах программных требований); овладения нормами русского литературного языка и обогащения словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; обучения школьников умению связно излагать свои мысли в устной и письменной форме. В результате обучения русскому языку учащиеся должны свободно пользоваться им во всех общественных сферах его применения.

Лингвистическая компетенция – это знания учащихся о самой дисциплине «Русский язык», ее разделах, целях научного изучения языка, элементарные сведения о ее методах, об этапах развития, о выдающихся ученых, сделавших открытия в изучении родного языка.

Общепредметными задачами работы по русскому языку в школе являются: воспитание учащихся средствами данного предмета; развитие логического мышления школьников; обучение их умению самостоятельно пополнять знания по русскому языку; формирование общеучебных умений – работа с книгой, со справочной литературой, совершенствование навыков чтения и т. д.

Программа по русскому языку к учебникам для 5 – 9 классов (авторы программы М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н.М. Шанский) [1, с. 5] содержит некоторые сведения о роли языка в жизни общества, о языке как развивающемся явлении и т. д.; речеведческие понятия, на основе которых строится работа по развитию связной речи учащихся, формирование коммуникативных умений и навыков.

Работа по культуре речи рассредоточена по всем классам. В каждом классе предусмотрены вводные уроки о русском языке, раскрывающие роль и значение русского языка в нашей стране и за ее пределами. Эти уроки дают учителю большие возможности для решения воспитательных задач и создают эмоциональный настрой, способствующий повышению интереса к предмету и успешному его изучению, знания, полученные на этих уроках, обобщаются и систематизируются в разделе «Общие сведения о языке», которым заканчивается школьный курс русского языка в 9 классе.

В программе специально выделены часы на развитие связной речи – пятая часть всего учебного времени, указанного для данного класса. Темы по развитию речи – речеведческие понятия и виды работы над текстом – пропорционально распределяются между грамматическим материалом. Это обеспечивает равномерность обучения речи, условия для его организации.

Изучение каждого раздела, каждой темы должно содействовать развитию логического мышления и речи учащихся. Развитие речи учащихся на уроках русского языка предполагает совершенствование всех видов речевой деятельности и осуществляется в трех направлениях, составляющих единое целое. Первое направление в развитии речи учащихся – овладение нормами русского литературного языка: ли-

тературного произношения, образования форм слов, построения словосочетаний и предложений, употребления слов в соответствии с их лексическим значением и стилевой принадлежностью. Овладение нормами русского литературного языка предполагает систематическую работу по устранению из речи учащихся диалектизмов и жаргонизмов. Успех обеспечен в том случае, если учитель, принимая во внимание особенности местного говора, будет систематически следить за правильностью речи учащихся, приучать школьников к сознательному анализу своей речи и речи товарищей с точки зрения ее соответствия литературным нормам.

Второе направление – обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся. Словарь учащихся пополняется при изучении всех учебных предметов, но особая роль в этом принадлежит русскому языку и литературе. Обогащение запаса слов на уроках русского языка обеспечивается систематической словарной работой. Одно из важнейших требований к словарной работе – развитие у школьников умения видеть незнакомые слова, воспитывать привычку обращаться за их разъяснением к учителю и пользоваться словарями-справочниками. Обогащение грамматического строя речи детей достигается постоянной работой над синонимией словосочетаний и предложений, наблюдениями над формой, значением и особенностями употребления языковых единиц.

Третье направление в развитии речи учащихся – формирование умений и навыков связного изложения мыслей в устной и письменной форме. Развитие связной речи предполагает работу над содержанием, построением и языковым оформлением высказывания, которая осуществляется при выполнении специальных упражнений и при подготовке изложений и сочинений [5, с. 17]. Она включает формирование и совершенствование умений анализировать тему, уточнять ее границы, определять основную мысль, составлять план и в соответствии с ним систематизировать материал, правильно отбирать языковые средства. На уроках русского языка уделяется внимание совершенствованию связной устной речи учащихся: учебно-научной и публичной (ораторской) на основе знакомства с основными видами бытового, общественно-политического и академического красноречия. Как обязательная составная часть в работе по развитию речи учащихся – предупреждение и устранение различных языковых ошибок.

Трактовка синтаксических явлений в учебнике по русскому языку для 9 кл. общеобразовательных учреждений (Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, О. М. Александрова, Ю. Комисарова) [6, с. 34] дана исходя из того положения, что речь и язык «в совокупности образуют единый феномен языка» [7, с. 417]. Это положение помогло авторам найти пути преодоления разрыва между изучением системы языка, в том числе и синтаксической, и развитием речи учащихся. Если язык – это орудие (средство) общения, а речь как вид общения создается приложением языка к конкретной действительности и коммуникативной ситуации, то при обучении русскому языку в школе были выбраны такая теория, такие задания и такие тексты, которые максимально сокращают разрыв между изучением системы языка и употреблением языковых средств в речи, в идеальном виде обеспечивают их единство.

Поддача синтаксического материала осуществлена, как и в предшествующем учебнике, на основе структурно-семантического подхода с усилением внимания к семантической составляющей синтаксических явлений. В методических рекомендациях к учебнику для 8 класса разъяснено различие между узкой и широкой концепциями синтаксической семантики. В указанных учебниках реализована так называемая широкая концепция. Согласно ей, при изучении синтаксических явлений, опоре на синтаксические знания и умения в собственной речи учащиеся используют не только синтаксические знания о языке, но и обращаются к знаниям о мире, к знаниям о ситуации общения, то есть выходят за узкие рамки анализа закодированной исключительно синтаксическими средствами информации. В монографии И.М. Кобозевой «Лингвистическая семантика» приведен и прокомментирован такой пример понимания семантики предложения в широком смысле: «...мы вполне понимаем, что высказывание *Мне надо готовиться к экзаменам* в ответе на предложение пойти в кино означает отказ, хотя эта информация, не содержащаяся в комбинации значений слов, составляющих высказывание» [2, с. 52].

В учебнике 9 класса продолжен заложенный в учебнике 8 класса коммуникативно-когнитивный подход. Внимание к семантике синтаксических средств в учебнике русского языка для 9 класса обеспечивает предметность высказываний учеников и при изучении системы языковых средств. Благодаря этому, устанавливается связь между лингвистическими и коммуникативными компонентами содержания обучения русскому языку. Итогом изучения синтаксических тем явится сознательное употребление языковых средств в собственных высказываниях школьников. Коммуникативно-когнитивный подход к изучению синтаксиса сложного предложения достигнут благодаря тому, что в теоретических сведениях описания сложного предложения по возможности фиксируется соотносительность языковых выражений с внеязыковой действительностью, с внеязыковыми ситуациями, объектами; в упражнениях учебника дано значительное количество текстов, содержащих разнообразные знания о мире, известные и в то же время новые для школьников.

В существующих программах по русскому языку работа по культуре речи рассредоточена по всем классам. Работа в аспекте развития речи проводится и «попутно» в связи с изучением материала основной программы и, конечно, предполагает определенный его отбор и методическую интерпретацию [4; с. 202]. Программа включает базовые знания и умения, которыми должны овладеть все учащиеся общеобразовательной школы. Учитель должен реализовать ее выполнение. Вместе с тем ему предоставляется право по своему усмотрению использовать пятую часть времени, не ослабляя, однако, изучение базовых знаний и работу по формированию умений и навыков. Для этого преподаватель располагает следующими возможностями: давать учащимся сходные и сложные темы обобщенно (в виде блоков); по-своему использовать материал повторения пройденного; увеличивать (за счет повторения пройденного в сильных классах) количество работ по развитию связной речи. Разные коллек-

тивы учащихся по-разному подготовлены к восприятию нового. Учитывая реальный объем знаний школьников и уровень владения умениями, а также значимость материала для их формирования, учитель сам распределяет время на программные темы того или иного класса, чтобы обеспечить наиболее эффективную работу по усвоению основных знаний и развитию речи учащихся.

Список литературы

1. Изучение курса русского языка по стабильным учебникам / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, И.И. Кулибаба // Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык. – М., 1998.
2. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. – М., 2000.
3. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М., 1975.
4. Методика преподавания русского языка / Под ред. М.Т. Баранова. – М., 2003.
5. Русский язык: Программно-методические материалы: 5-9 классы / Сост. Л.М. Рыбченкова. – М., 1998.
6. Русский язык: Учебник для 8, 9 класса общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова. – М., 2002
7. Русский язык: Энциклопедия. – М., 1997.

И.М. Карнович

Научный руководитель: к.ист.н. Э.Г. Бойко г. Ставрополь

ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК ИСТОРИИ: КАКИМ ЕМУ БЫТЬ?

Школьный учебник истории является основным источником учебной информации, раскрывающей в доступной для учащихся форме предусмотренное образовательными стандартами содержание.

Часто учебник выступает в качестве основы построения урока. Но есть такие уроки, на которых он играет вспомогательную роль или бывает вообще не нужен. Существует мнение, что применять учебник в процессе обучения вообще не нужно. Н.Г. Дайри считал, что «слово учителя и текст учебника нужно сочетать по формуле «и – и», а не «или – или», так, чтобы не один, а два источника обогащали учащихся знаниями» [11, с. 64]. Большинство педагогов, методистов и учителей считают, что учебник нужен и полезен. О.Н. Журавлева считает, что «учебник обязан затрагивать жизненный опыт учеников, их интересы, а также предусматривать технологии, в том числе взаимодействие субъектов, организацию учебного процесса и среды» [12, с. 25].

После распада СССР произошли значительные изменения в системе образования, в том числе и историческом. Основой реформирования стал принцип приоритета личности, а средством достижения поставленной задачи стали гуманизация, гуманитаризация и дифференциация образовательной политики в целом и образовательных систем создаваемых в конкретных образовательных учреждениях.

Прежде всего произошел отказ от использования при создании учебников только одного формационного подхода, что позволило заполнить страницы учебников ранее не изучавшимися фактами. Своей основной задачей авторы считают формирование ярких, окрашенных в неповторимые цвета своих эпох образы античной Греции и Рима, средневековой Европы, России на границе Нового и Новейшего времени. На этой основе, по их мнению, возможно в дальнейшем формирование теоретических знаний и осознанных личностных суждений старшеклассников.

Однако усиление образности исторического повествования неизбежно ведет к перегрузке фактами, что тоже оформляется в характерную черту книг нового поколения – информационную избыточность текста. Так, в одном из учебников для 9 класса на одной странице приведены 10 географических названий, 5 дат, 6 цифр о потерях русских и японских войск в отдельных операциях Русско-японской войны [5, с. 27]. В то же время авторы некоторых учебников, стремясь более экономно отобрать информацию, впадают в схематизм и социологичность. Это особенно неприемлемо там, где речь идет о важнейших, драматических событиях. Есть, например, случаи, когда в параграфах, посвященных Великой Отечественной войне 1941-1945 гг., материал обезличен, почти ничего не говорится о партизанском движении, о жизни людей в годы войны и т.д.

В советский период учебники были крайне идеологизированы. В содержании таких учебников весьма важное место занимали восстания, революции, гражданские войны и т.д. Авторы же новых учебников убеждают своих читателей в преимуществах эволюционного пути развития общества.

Следует отметить, что текст учебников прошлых лет предлагает ученикам некоторый набор тезисов и аргументов для усвоения, а текст учебников нового поколения – возможность самому выстроить аргументацию. Например, возьмем один из учебников советского периода – А.П. Аверьянов, Л.Е. Кертман, И.М. Кривогуз, А.Я. Манусевич, А.З. Манфред, В.А. Орлов, А.А. Фурсенко. «Новая история, 1871-1917: Учеб. Для 9 кл. сред. шк. – М.: Просвещение, 1987. №3 «Героическая борьба коммунаров и пролетарский интернационализм». Авторы на стр. 22 перечисляют причины гибели Парижской Коммуны: неравенство сил, просчеты со стороны коммунаров и отсутствие условий, необходимых для победы пролетарской революции и перехода к социализму [1, с. 25]. Смотрится неплохо. Но возникает «маленький» вопрос: что учителю и ученикам делать с этим перечнем? По большому счету только одно – выучить, ответить и забыть. На это нацелен и вопрос в конце параграфа: «Каковы причины гибели Коммуны?» [1, с. 25]. Опытный и думающий учитель может как-нибудь попытаться извернуться и дать, например, дополнительный материал о причинах гибели Парижской Коммуны.

Таким образом, учебник прошлых лет либо вообще обходит проблему выявления и анализа исторических закономерностей с помощью учебного текста, либо ограничивается тем, что излагает эти закономерности в готовом виде, предлагает детям их переписать и выучить. И в том и в другом случае авторы

данных учебников несут моральную ответственность за формирование поколения людей, не способных к самостоятельному мышлению, критическому анализу исторической и политической информации.

В результате использования поликонцептуального подхода появилась возможность активно применять элементы проблемного обучения. Не один раз авторы, например, А.А. Данилов, Л.Г. Косулина, Е.В. Пчелов, Д.Д. Данилов, Н.С. Павлова, В.А. Рогожкин, А.Н. Сахаров, Ф.А. Михайловский, обращаются к ребятам с приглашением: «Попробуем поразмышлять...», но в итоге не приводят их к готовым выводам, а оставляют наедине с собственными мыслями: «Чем вы можете объяснить первостепенный интерес Петра к вопросам кораблестроения?» [3, с. 122], «Как Иван Грозный объясняет свое право «казнить и миловать?»» [9, с. 231], «Российское государство XVI века – это часть западной цивилизации или одна из цивилизаций Востока? Есть другой вариант ответа?» [4, с. 41], «Крещение Руси – это результат государственного подхода князя Владимира к принятию новой веры или результат глубоко личностных, психологических исканий? А может, и то и другое?» [10, с. 72], «Можно ли сказать, что Западная Римская империя была разгромлена варварами или более важными оказались внутренние причины?» [7, с. 300].

Кроме того, следует обратить внимание и на яркие, интригующие, броские заголовки параграфов: «Каролингское возрождение» [2, с. 37], «Страна «Корня Солнца» – Япония» [6, с. 271], «Русское «чудо» » [8, с. 81] и т.д.

Учебники нового поколения содержат в себе разнообразные документальные и иллюстративные материалы, позволяющие успешно организовывать работу, как на уроках, так и дома. Следует отметить, что в современных учебниках назначение исторического источника существенно отличается от того, какое он имел в учебниках прошлых поколений. Тогда источник приводился в конце параграфа как иллюстрация к авторскому тексту или, в лучшем случае, как аргумент в его пользу. Вопрос о том, что источник может содержать искаженную или противоречивую информацию, не ставился. В современном же обществе человеку жизненно необходимо уметь работать с текстом, критически его анализировать и извлекать из него полезную для себя информацию. Иными словами, критика текста становится важнейшим социальным умением. Иллюстрации все чаще играют роль не только украшения текста, но и его визуального продолжения. В любой иллюстрации, будь то средневековая миниатюра или живописное полотно на исторический сюжет, роспись на античной вазе или современная фотография, карикатура или рекламный плакат, достаточно пищи для исторической критики. С помощью иллюстраций можно научить школьника разделять видение современника и последующую реконструкцию, понимать, что мир воспринимается разными людьми по-разному.

В современных учебниках существенно обновился методический аппарат. Сегодня вопросы и задания направлены на включение учащихся в исторические ситуации, реконструкцию эпох и народов. Задания призваны создать ситуации удивления, переживания, познавательного спора и парадоксальности.

Однако, к сожалению, по-прежнему существует противоречие между новыми способами изложения материала в учебниках и приверженностью старым шаблонам. В одних учебниках нет словарей понятий, хронологических таблиц, списков литературы. В других же – не только восстановлены элементы, утраченные в первые годы реформы (шрифтовые выделения, шмуцтитутлы, схемы, форзацы с хронологией), но и появились новые: богатые справочные материалы, колонтитутлы, символы, обозначающие тексты повышенного уровня.

Что же будет представлять собой учебник «завтрашнего дня»?

Прежде всего, он не будет содержать готовое знание, а являться отправным ключом для его получения и инструментом проверки правильности и полноты полученного знания. Авторский текст в таком учебнике займет сравнительно более скромное место, чем в ныне существующем. Методический аппарат будет представлять собой единую сквозную сеть вопросов и заданий, с помощью которых учебник поможет управлять познавательной деятельностью школьников. Работа с таким учебником и ученику, и учителю позволит в полной мере ощутить себя личностью творческой, любознательной, критически мыслящей, самостоятельной в своих суждениях и оценках.

И, конечно, это будет не просто учебник, а полноценный учебно-методический комплекс, включающий также методическое пособие для учителя, рабочую тетрадь для ученика, электронное приложение и, возможно, какие-то другие компоненты.

Список литературы

1. Аверьянов А.П., Кертман Л.Е., Кривогуз И.М., Манусевич А.Я., Манфред А.З., Орлов В.А., Фурсенко А.А. Новая история, 1871-1917: Учеб. для 9 кл. сред. шк. – М., 1987.
2. Вигасин А.А., Годер Г.И., Ртищева Г.А. История средних веков: Учебник для 6 кл. общеобразовательных учебных заведений. – 2-е изд. – М., 2007.
3. Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России: конец XVI-XVIII век: учеб. для 7 кл. общеобразоват. учреждений. – 7-е изд. – М., 2008.
4. Данилов Д.Д., Павлова Н.С., Рогожкин В.А. Российская история Нового времени. XVI-XVIII века: Учебник для 7-го класса основной школы. – М., 2003.
5. Загладин Н.В., Минаков С.Т., Козленко С.И., Петров Ю.А. История Отечества. XX век: Учебник для 9 класса основной школы. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2003.
6. Колпаков С.В., Рогожкин В.А., Пономарев М.В., Тырин С.В. История средних веков. Учебник для 6-го класса основной школы. – М., 2003.
7. Михайловский Ф.А. История Древнего мира: Учебник для 5 класса основной школы. – 7-е изд. – М., 2005.
8. Островский В.П., Уткин А.И. История России. XX век. 11 кл.: Учеб. для общеобразоват. учеб. заведений. – 4-е изд., перераб. и доп. – М., 1999.
9. Пчелов Е.В. История России с древнейших времен до конца XVI века: Учебник для 6 кл. основной школы. – 3-е изд. – М., 2004.

10. Сахаров А.Н. История России с древнейших времен до конца XVI века. Ч.1: Учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений. – 5-е изд. – М., 2007.
11. Дайри Н.Г. Основное усвоить на уроке. – М., 1987.
12. Журавлева О.Н. О гуманитарности школьного учебника // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2007. – № 4.

Р.В. Коноплева

Научный руководитель: О.В. Крупина г. Ставрополь

ВЛИЯНИЕ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пословицы и поговорки – особый вид устной поэзии, веками шлифовавшейся и впитавшей в себя трудовой опыт многочисленных поколений. Через особую организацию, интонационную окраску, использование специфических языковых средств выразительности (сравнений, эпитетов) они передают отношение народа к тому или иному предмету или явлению. Пословицы и поговорки, как и другой жанр устного народного творчества, в художественных образах зафиксировали опыт прожитой жизни во всем его многообразии и противоречивости. В.П. Адрианова-Перетц отмечает, что они в обобщенном суждении о типических явлениях прибегают к наиболее устойчивой части лексики общенародного языка, в них нет никаких украшающих средств, мысль передается лишь самыми необходимыми и притом точно отобранными словами [2, с. 28]. К тому же, как отмечает Н.А. Дмитриева, что выражено словом, то уже в большей или меньшей мере понятно и объяснимо, “определенность, ясность, пластичность” художественной речи – это есть определенность выражаемого духовного состояния: думы, чувства, впечатления, настроения, переживания [2, с. 27]. Используя в своей речи пословицы и поговорки, дети учатся ясно, лаконично, выразительно выражать свои мысли и чувства, интонационно окрашивая свою речь, развивается умение творчески использовать слово, умение образно описать предмет, дать ему яркую характеристику. Отгадывание и придумывание загадок также оказывает влияние на разностороннее развитие речи детей. Употребление для создания в загадке метафорического образа различных средств выразительности (приема олицетворения, использование многозначности слова, определений, эпитетов, сравнений, особой ритмической организации) способствуют формированию образности речи детей дошкольного возраста. Загадки обогащают словарь детей за счет многозначности слов, помогают увидеть вторичные значения слов, формируют представления о переносном значении слова. Они помогают усвоить звуковой и грамматический строй русской речи, заставляя сосредоточиться на языковой форме и анализировать ее, что подтверждается в исследованиях Ф.А. Сохина [6, с. 187]. Загадка – одна из малых форм устного народного творчества, в которой в предельно сжатой, образной форме даются наиболее яркие, характерные признаки предметов или явлений. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, форми-

рует умение самостоятельно делать выводы, умозаключения, умение четко выделить наиболее характерные, выразительные признаки предмета или явления, умение ярко и лаконично передавать образы предметов, развивает у детей “поэтический взгляд на действительность” [1, с. 79]. Колыбельные песни, по мнению народа – спутник детства. Они, наряду с другими жанрами, заключают в себе могучую силу, позволяющую развивать речь детей дошкольного возраста. Колыбельные песни обогащают словарь детей за счет того, что содержат широкий круг сведений об окружающем мире, прежде всего о тех предметах, которые близки опыту людей и привлекают своим внешним видом, например, “зайнышка”. Грамматическое разнообразие колыбельных песен способствует освоению грамматического строя речи. Обучая детей образовывать однокоренные слова, можно использовать эти песни, так как в них создаются хорошо знакомые детям образы, например образ кота. Причем, это не просто кот, а “котенька”, “коток”, “котик”, “котя”. К тому же положительные эмоции, связанные с тем или иным с колыбели знакомым образом, делают это освоение более успешным и прочным [5, с. 18]. Колыбельная, как форма народного поэтического творчества, содержит в себе большие возможности в формировании фонематического восприятия, чему способствует особая интонационная организация (напевное выделение голосом гласных звуков, медленный темп и т.п.), наличие повторяющихся фонем, звукосочетаний, звукоподражаний. Колыбельные песни позволяют запоминать слова и формы слов, словосочетания, осваивать лексическую сторону речи. Невзирая на небольшой объем, колыбельная песня таит в себе неисчерпаемый источник воспитательных и образовательных возможностей. Народные песенки, потешки, пестушки также представляют собой прекрасный речевой материал, который можно использовать на занятиях по развитию речи детей дошкольного возраста. Так, при формировании грамматического строя речи, обучая детей образованию однокоренных слов, можно использовать, например, потешку про “зайнышку”, где однокоренными словами будут: зайка – зайнышка, серенький – серый. С их помощью возможно развивать фонематический слух, так как они используют звукосочетания – наигрыши, которые повторяются несколько раз в разном темпе, с различной интонацией, при чем исполняются на мотив народных мелодий. Все это позволяет ребенку вначале почувствовать, а затем осознать красоту родного языка, его лаконичность, приобщают именно к такой форме изложения собственных мыслей, способствует формированию образности речи дошкольников, словесному творчеству детей. Актуальной задачей речевого развития в старшем дошкольном возрасте является и выработка дикции. Известно, что у детей еще не достаточно координировано и четко работают органы речедвигательного аппарата. Некоторым детям присуща излишняя торопливость, нечеткое выговаривание слов, “проглатывание” окончаний. Наблюдается и другая крайность: излишне замедленная, растянутая манера произношения слов. Специальные упражнения помогают преодолевать детям такие трудности, совершенствуют их дикцию.

С.С. Бухвостова считает незаменимым материалом для дикционных упражнений пословицы, поговорки, песенки, загадки, скороговорки [3, с. 45]. Малые

формы фольклора лаконичны и четки по форме, глубоки и ритмичны. С их помощью дети учатся четкому и звонкому произношению, проходят школу художественной фонетики. По меткому определению К.Д. Ушинского, пословицы и поговорки помогают “выломать язык ребенка на русский лад” [5, с.26]. Целевое назначение дикционных упражнений многообразно. Они могут быть использованы для развития гибкости и подвижности речевого аппарата ребенка, для формирования правильного произношения звуков речи, для усвоения произношения трудно сочетаемых звуков и слов, для освоения ребенком интонационных богатств и различного темпа речи. Все это можно найти в народной педагогике. Например, так с помощью малых форм фольклора дети учатся выражать ту или иную интонацию: огорчение, нежность и ласку, удивление, предупреждение. Важно, чтобы при выполнении дикционных упражнений за каждым произносимым словом стояла реальная действительность. Только в этом случае речь ребенка будет звучать естественно и выразительно. А.П. Усова, О. Ушакова поддерживают эту же точку зрения и считают, что потешки, скороговорки, пословицы, поговорки являются богатейшим материалом для развития звуковой культуры речи. Развивая чувство ритма и рифмы, мы готовим ребенка к дальнейшему восприятию поэтической речи и формируем интонационную выразительность его речи (Н.С. Карпинская, М.К. Боголюбская, В.В. Шевченко).

Созданный народом язык изобилует образными разговорными формами, выразительной лексикой. Это богатство родного языка может быть донесено до детей и с помощью народных игр. Содержащийся в них фольклорный материал способствует овладению родной речью. Например, игра – забава “Ладушки-хлопушки”, где взрослый задает вопросы, а ребенок отвечает, сопровождая свои ответы имитационными движениями. В процессе игр-забав, считает Т. Тарасова, не только развивается речь, но и мелкая моторика, что готовит руку ребенка к письму [7, с.59]. Ю.Г. Илларионова считает, что использование загадок в работе с детьми способствует развитию у них навыков речи-доказательства и речи-описания. Уметь доказывать – это не только уметь правильно, логически мыслить, но и правильно выражать свою мысль, облекая ее в точную словесную форму. Речь – доказательство требует особых, отличных от описания и повествования речевых оборотов, грамматических структур, особой композиции.

Обычно дошкольники в своей речи этим не пользуются, но надо создавать условия для их понимания и освоения [2, с.110]. Чтобы вызвать у детей интерес и потребность в доказательстве, Ю.Г. Илларионова рекомендует при отгадывании загадок ставить перед ребенком конкретную цель: не просто отгадать загадку, а доказать, что отгадка правильна. Необходимо учить детей воспринимать предметы и явления окружающего мира во всей полноте и глубине связей и отношений. Заранее знакомить с теми предметами и явлениями, о которых будут предлагаться загадки. Тогда доказательства будут более обоснованными и полными. Систематическая работа по развитию у детей навыков речь – доказательства при объяснении загадок развивает умение оперировать разнообразными и интересными доводами для лучшего обоснования отгадки. Чтобы дети быстрее овладевали описательной формой речи, надо обращать их внимание на языковые особенности за-

гадки, учить замечать красоту и своеобразие художественного образа, понимать, какими речевыми средствами он создан, вырабатывать вкус к точному и образному слову. Учитывая материал загадки, необходимо научить детей видеть композиционные особенности загадки, чувствовать своеобразие ее ритмов и синтаксических конструкций. В этих целях проводится анализ языка загадки, обращается внимание на ее построение. Автор рекомендует иметь в запасе несколько загадок об одном предмете, явлении, чтобы показать детям, что найденные ими образы, выражения не единичны, что существует много возможностей сказать по-разному и очень емко и красочно об одном и том же. Овладение навыками описательной речи идет успешнее, если наряду с загадками в качестве образцов берутся литературные произведения, иллюстрации, картины. Итак, посредством загадки у детей развивается чуткость к языку, они учатся пользоваться различными средствами, отбирать нужные слова, постепенно овладевая образной системой языка. По словам А.П. Усовой, “словесное русское народное творчество включает в себе поэтические ценности” [8, с.54]. Его влияние на развитие речи детей неоспоримо. С помощью малых форм фольклора можно решать практически все задачи методики развития речи и наряду с основными методами и приемами речевого развития старших дошкольников можно и нужно использовать этот богатейший материал словесного творчества народа.

Список литературы

1. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки, детский фольклор. – М., 1957.
2. Илларионова Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки. – М., 1976.
3. Бухвостова С.С. Формирование выразительной речи у детей старшего дошкольного возраста. – Курск, 1976.
4. Народное искусство в воспитании детей /Под ред. Т.С. Комаровой. – М., 2000.
5. Народная педагогика и воспитание /Авт.-сост.: Широкова Е.Ф., Филиппова Ж.Т., Лейко М.М., Шувалова М.Н.– Барнаул: БГПУ, 1996.
6. Развитие речи детей дошкольного возраста /Под ред. Ф.А. Сохина. – М., 1984.
7. Тарасова Т. Мальчик-пальчик, где ты был? (о роли игр-забав в жизни дошкольника) // Дошк. воспитание.– 1995. – №12.
8. . Усова А.П. Русское народное творчество в детском саду.– М., 1972.

Л.А. Куценко

Научный руководитель: ст. преподаватель Н.Г. Глушкова

г. Ставрополь

РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Новые приоритеты государственной политики в области национального образования, выдвижение на передний план развития личности, напряженный

интерес общества к проблеме национального самосознания актуализируют задачу развития личности школьника как носителя языка.

Концептуальное направление в обучении русскому языку – формирование коммуникативной, языковедческой и культуроведческой компетенций, предполагающих овладение различными видами речевой деятельности, культурой речевого поведения, осознания языка как формы выражения национальной культуры.

На данном этапе исторического развития страны возникли предпосылки для кардинального изменения отношения к обучению в общеобразовательной школе.

В целях обновления содержания образования возникла необходимость в создании серии последовательных нормативных и методических документов, регулирующих процесс обучения: учебных стандартов, базисных учебных планов, примерных федеральных учебных программ, программ элективных курсов. Следует отметить и тот факт, что деятельностный подход в организации обучения назван приоритетным. Самостоятельная деятельность учащихся по овладению знаниями поставлена на первое место при отборе содержания и выборе методов обучения [2, с. 64].

Основным, хотя уже давно не единственным, источником знаний учащихся по-прежнему является учебник. Учебник, как и все вокруг нас, постоянно меняется. Меняется соотношение между текстом и иллюстрациями, увеличивается или сокращается объем информации, меняется методический аппарат в результате дифференциации заданий и упражнений по уровню сложности, видам деятельности и т. д.

Особенно большие изменения произошли за последние годы, когда электронные образовательные ресурсы стали неотъемлемой частью УМК. Появились электронные учебники, мультимедийные приложения к учебникам, интерактивные наглядные пособия, в т. ч. интерактивные карты. Использование в обучении возможностей мультимедиа позволяет реализовать деятельностный подход к обучению учащихся, а, следовательно, служит мощным средством мотивации в познании нового, поиске необходимой информации. Однако использование электронных образовательных ресурсов на практике носит эпизодический характер. Это связано с резким переходом от традиционных методов обучения к инновационным и в большой степени зависит от подготовки учителей. Практическое отсутствие методических разработок и рекомендаций в этой сфере затрудняет эффективное использование электронных ресурсов [1].

Трансформация традиционного учебника пошла по пути расчленения его содержания на равнозначные составляющие – текстовую часть с системой навигации и диска, содержащего иллюстративный материал, интерактив, анимацию, систему оценки качества и т. д.

Такое решение позволило создавать новые продукты – интерактивные учебники-навигаторы, позволяющие сочетать традиционные методы использования текста учебника и новые методы работы с трехмерными иллюстрациями, интерактивными заданиями и современными моделями изучаемых причинно-следственных связей, явлений и процессов. Именно такой подход поможет

учителям более широко использовать в обучении современное электронное обеспечение учебного процесса.

На наш взгляд, задача современной образовательной системы – не только обеспечить ученика фундаментальными знаниями, сформировать навыки успешной социальной адаптации, способность к самообразованию. В новых учебниках должно быть представлено и обновленное содержание образования: наличие не только предметной информации, но и материалов, стимулирующих учащихся к дальнейшему приобретению знаний, формированию учебно-познавательной компетентности. Получаемые знания и умения должны стать для ребенка инструментом, который он сможет использовать не только в узкопредметной сфере. Это учебник с огромным количеством фактов, примеров, статистики – с тем, чтобы ученик мог, опираясь на этот материал, делать самостоятельный и осмысленный выбор. Это учебник с обилием графического материала (диаграммы, рисунки, картинки, иллюстрации). Это учебник с библиографией, множеством ссылок на существующую литературу, с аннотированным указателем. Это учебник со структурированным текстом, обыгрыванием шрифтов, с удобными для чтения организованными частями текста. В учебнике даются разнообразные задания для самопроверки, проблемные вопросы, упражнения. Учебник написан живым языком с использованием метафор, игрой стилей. Школьный учебник должен быть содержательным, но не перенасыщенным лишней информацией, полезным, но не скучным, красивым, но безопасным для здоровья ребенка. И, кроме того, он обязан идти в ногу со временем, быть хорошим путеводителем по стране знаний. Это особенно важно в условиях, когда идет быстрая смена информации. И традиционные учебники просто не смогут отражать происходящие перемены. Отсюда и новое отношение к роли учебника — как навигатора получения знаний.

Хороший учебно-методический комплекс должен иметь соответствующую структуру:

- концептуальный каркас (список понятий, категориальный аппарат, словарь терминов);
- набор ключевых базовых текстов, из которых и состоит концепт предмета;
- описание технологий, методов, методик, с помощью которых строится освоение материала;
- зрительные и эмпирические опоры (иллюстрации, таблицы, примеры, статистика, диаграммы, рисунки), без которых текст трудно называть собственно учебником.

Именно поэтому в настоящее время все более широкое распространение получают электронные образовательные издания. Разнообразие новых технологий обучения обеспечивает возможность одну и ту же учебную информацию представить в различных формах, что обеспечивает эффект новизны и делает процесс научения более эффективным [3, с. 18].

Учебно-методические комплекты нового поколения состоят из учебников, пособий для учащихся (рабочих тетрадей, справочных материалов и т.п.), пособий

для учителя (методических рекомендаций, дидактических материалов) в печатной и цифровой форме. Электронная версия учебных пособий дополняет печатную версию, максимально использует возможности мультимедийных образовательных ресурсов, а именно: технологии гипертекста, интерактивных таблиц, схем, упражнений и учебных текстов, графических, звуковых и видео иллюстраций.

Учебно-методические комплекты представляют связную систему представления учебного материала, основанную на принципах полноты, непротиворечивости, преемственности в изложении, научности и единства методологии.

Рассмотрим, например, комплект «1С: Репетитор. Русский язык». Программа сертифицирована Министерством образования России (сертификат ИНИНФО №42 от 02.01.00) и используется более чем в 5 000 учебных заведениях России. Комплекс оценён экспертами журнала «Мир ПК» как лучшая мультимедийная программа среди новинок на российском рынке (рейтинги «Лидер-Диск» в №№ 11, 12/1999 и №1/2000), а на самой представительной учительской конференции «Информационные технологии в образовании» курс занимал 1-е места в номинации «Лучшая учебная программа по русскому языку» в 1999 и 2000 годах.

«1С: Репетитор. Русский Язык» представляет собой мультимедиа комплекс нового поколения, все части которого – учебник, практикум, словари, интерактивные таблицы и другие материалы, объединенные на основе гипертекста, создают для учащегося комфортную обучающую среду, в которой есть все, что нужно для самостоятельного освоения предмета и поступления в вуз. В учебник входит материал всех разделов школьного курса «Русский язык». Он также адресован всем абитуриентам, которым предстоит писать сочинение, изложение или диктант. Более того, выбрав повышенный уровень сложности, абитуриенты филологических факультетов смогут подготовиться к устному экзамену по русскому языку. Учебник создан коллективом авторов методистов МГУ, РУДН и МПГУ.

Значительный интерес вызывает наличие в программе «Комнаты отдыха», где после выполнения определенного количества заданий можно почитать и послушать лингвистические и литературные анекдоты, решить забавные задания, разобрать смешные ошибки и т. п. Присутствуют, дневник, закладки, а также раздел, относящийся к поступлению в вуз. Уровней сложности всего 2 (меняется в настройках программы), и в зависимости от выбранного уровня интерфейс немного меняется (появляются новые разделы). Прилагающаяся тоненькая брошюра содержит в основном описание работы с самим программным продуктом. В «репетиторе» предусмотрены разнообразные интересные тесты, позволяющие проверить уровень знаний [4].

На наш взгляд, решить новые задачи, поставленные образовательным стандартом нового поколения, возможно только при условии более широкого вовлечения в процесс познания самих обучающихся. Нужны новые рычаги мотивации к познанию. Учиться должно быть интересно.

Список литературы

1. <http://www.curator.ru/e-books/r1.html>
2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования ; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М., 2008.
3. Сиротин В. Новые образовательные стандарты и учебники нового поколения // Учительская газета, №33, 18 августа 2009 г.
4. Электронное образовательное издание «1С: Репетитор. Русский Язык».

М.С. Леонова

Научный руководитель: к.пед.н., доцент В.В. Иохвидов г. Ессентуки

К СУЩНОСТИ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА

Одним из наиболее распространенных направлений теории и практики повышения эффективности обучения в 80-е годы явилась концепция сотрудничества учащихся и учителей. Суть концепции педагогики сотрудничества в педагогическом процессе заключается в том, что обучение рассматривается как совместная, взаимосвязанная деятельность учащихся и учителей, построенная на демократических принципах и ориентирующая на достижение осознаваемых личностно значимых целей. Исходные положения концепции педагогики сотрудничества были разработаны педагогами-реформаторами Германии конца XIX – начала XX века теоретиками нового «свободного воспитания», получившими мировую известность. В числе видных авторов этой концепции относились деятели Бременской научной школы, Фриц Гансберг и Людвиг Гурлитт.

Основоположники педагогики сотрудничества отвергали авторитарную педагогику и школу как не удовлетворявшие потребностям развития экономики и культуры, выступали с научно обоснованными требованиями развития личности учащихся в обучении, повышения уровня знаний, совершенствования воспитания на фундаменте общечеловеческих ценностей, создания отношений учителей и учащихся на гуманно-демократической основе.

Развитие личности педагога Бременской научной школы связывали с удовлетворением естественного стремления ребенка к знаниям – стремления, постепенно переходящего в сознательное овладение культурным наследием человечества. Поэтому они утверждали, что первоначальное образование по своему уровню и объёму должно быть одинаковым, всеобщим, а по мере развития индивидуальности – дифференцированным. В этом сказывался их гуманистический подход к образованию. Образование названные педагоги считали ведущим средством формирования личности, а саму личность рассматривали наивысшей ценностью общества. Гуманистически ценностные ориентации они не связывали с политизацией школы, идеологизацией образования и воспитания. Факторами развития личности в их концепции выступают виды деятельности и общение, самостоятельность, активность и творчество. Важней-

шей задачей школы они считали всемерное стимулирование самостоятельности, самообразования и самовоспитания. Наиболее успешно эта задача решается, по их убеждению, в условиях детского коллектива, при осуществлении в нем индивидуального подхода к воспитанникам.

Проведенный анализ трудов педагогов-реформаторов позволил раскрыть следующие основные черты концепции нового «свободного воспитания»: недопустимость принуждения в обучении и воспитании; организация «педагогической жизни» детей как совместной со взрослыми жизнедеятельности, направленной на развитие тех и других; создание отношений учителей и учащихся на основе товарищества, благородства, человечности, углубление этих отношений до уровня семейных; первостепенное внимание духовному миру учащихся; предоставление учащимся самостоятельности, умственной свободы, взаимный обмен взглядами между учащимися и учителем; возбуждение у детей «внутренних переживаний», создание эмоционального фона в педагогическом процессе, во всей жизнедеятельности воспитанников; участие детей в школьном ученическом самоуправлении; использование воспитательной силы примера учителя, основанной на его авторитете.

Отечественный педагог Ш.А. Амонашвили следующим образом характеризует сущность рассматриваемой концепции: «Педагогика сотрудничества не есть абсолютизм для педагогической науки и практики. Она, я думаю, есть одно из возможных направлений, которые могут быть применены с целью гуманизации и демократизации педагогического процесса, укрепления в нем духа взаимопонимания и доброты»[1, с. 47].

Для педагогической науки представляет интерес тот факт, что идеи педагогики сотрудничества, получившие обоснование в трудах Ф. Гансберга, Л. Гурлитта, Г. Шаррельмана, способствовали обновлению ряда педагогических положений и школьной практики в 80-е годы XX века в России в русле их демократизации и гуманизации.

Исследование показало, что идеи педагогики сотрудничества, получившей распространение в эти годы в России, помогли более отчетливо выявить такие коренные недостатки отечественной педагогики и школьной практики, как императивность педагогического процесса, идеологизация образования и воспитания, формализм в обучении, перегрузка учащихся учебным материалом, низкий уровень гуманизации образования и воспитания и др. Как убедительно показал Ш.А. Амонашвили, идея педагогики сотрудничества не нова: «Если сказать точно, идея ее так же стара, как сама педагогика. Идея гуманного подхода к ребенку прошла через сердца и труды всех классиков педагогики (достаточно вспомнить творчество и эксперименты Песталоцци). Однако она, идея, терпела поражение, а практика приобретала все более завуалированную форму авторитаризма и давления»[2, с. 160].

По сути дела, была предпринята попытка создать советскую методическую систему «педагогика сотрудничества». В известной мере эта система была противопоставлена современной отечественной педагогической науке: её сторон-

ники считали последнюю устаревшей и не отвечавшей требованиям перестройки советского общества на демократических началах.

Нетрудно убедиться в том, что приведенное утверждение ошибочно. Как известно, суть перестройки и обновления российского общества в 80-е годы состояла в демократических преобразованиях всех сфер жизни. Демократизм является не самоцелью, а средством достижения целей перестройки общественной жизни, в том числе и сферы образования и воспитания. Как отмечал Б.Т. Лихачев, «демократия и свобода необходимы для достижения организованности и дисциплинированности посредством широкого использования демократических свобод. Недопустимо абсолютизировать средства воспитания и превращать в самоцель» [3, с. 420].

Анализ основных положений концепции нового «свободного воспитания», созданной деятелями Бременской научной школы, позволил выявить негативные стороны этой концепции. Отстаивая свободное творчество учителя, они отрицали систематическое обучение, планирование учебного процесса в народной школе. Основным средством трудового обучения в начальной школе считали ручной труд, не связывали должным образом обучение производительному труду с изучением научных основ современного производства.

Концепция нового «свободного воспитания», идеи педагогики сотрудничества благотворно влияли на развитие мирового педагогического процесса как движения к гуманистической педагогике. Названная концепция значительно ослабила позиции авторитаризма традиционной педагогики и школы. Она определила гуманистически ценностные ориентиры в обосновании целей и задач воспитания, раскрыла с прогрессивных, антропологических позиций принцип природосообразности воспитания. Новым в этой концепции явилось обоснование развития личности как основной цели воспитания. Это оказало влияние на получившую распространение в нашей стране в 80-е годы методическую систему «педагогика сотрудничества».

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М. 1995.
2. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление. – М, 1989.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. – М., 1996.

А.А. Петрова

Научный руководитель к.пед.н. А.А. Трембикова г. Ставрополь

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Каждый родитель хочет, чтобы его ребенок стал не только образованным, но и отзывчивым, интеллигентным человеком, чтобы он научился сочувствовать, откликаться на все доброе и прекрасное.

Первое знакомство с культурой родного языка у ребенка происходит еще в раннем детстве, когда родители приобщают его к праздникам, традициям, фольклору, затем учитель частично заменяет родителей. Именно он может осуществить целенаправленное приобщение к ценностям родного языка, которое будет продолжаться в течение всего обучения в школе.

Начальное образование является первичной ступенью обучения ребенка. Оно дает ему систему знаний для дальнейшего использования их в процессе жизнедеятельности. Восприятие, накопление и понимание информации зависит напрямую не столько от рода занятий, сколько от способа, качества и формы передачи их от обучающего к обучающемуся.

Исследователи И.И. Срезневский, В. П. Вахтеров утверждают, что детям дошкольного и младшего школьного возраста присуща предрасположенность к изучению языка. Они легко и охотно усваивают новые слова и речевые обороты, овладевают различными лингвистическими конструкциями. Без особого труда у них формируются речевой слух, артикуляция. Однако предрасположенность к изучению языка, сочетание благоприятных внутренних условий для полноценного становления речи – явление временное. Возможность быстрого овладения языковыми формами с годами уменьшается. Более того, психологи утверждают, что если формирование речи по каким-либо причинам вовремя не осуществляется, то ее развитие в последующем крайне затрудняется. Более зрелый мозг и приобретенный жизненный опыт не являются стимулирующим фактором в начальном усвоении речи. Все это дает возможность создать систему комплексного интеллектуального развития младших школьников в процессе обучения их русскому языку [4, с. 5].

Обучение русскому языку преследует цель – формирование у учащихся умений грамматически правильно, стилистически точно, содержательно, интонационно выразительно, высказывать свои мысли в устной форме и орфографически верно передавать их на письме. Эта задача, специфическая для русского языка как учебного предмета, решается во взаимодействии с общеобразовательными задачами, направленными на формирование ученика как личности [1, с. 4].

Специфика обучения младших школьников русскому языку состоит в структурировании содержания курса русского языка, основу которого составляют знания: о звуковом строе русского языка и способах обозначения звуков в письменной речи (знания фонетические и графические); о способах словоизменения и соединения слов в предложения (знания грамматические: морфологические и синтаксические); о морфемном составе слов и способах образования слов (знания словообразовательные) и пр.; о лексико-семантических группах слов (знания лексикологические); о принципах русского правописания и постановке знаков препинания (знания орфографические и пунктуационные), которые выступают в разных *видах*, например: грамматические, фонетические и словообразовательные понятия, графические, орфографические и пунктуационные правила.

Наряду со знаниями в содержание курса русского языка входят умения и навыки. Среди умений выделяются комплексы специальных для данной дисциплины умений: фонетических, графических, морфологических и др. [2, с. 17].

В процессе обучения языку проводится работа и над овладением учащимися умениями, которые являются общими для многих учебных дисциплин (межпредметные умения). В педагогике к межпредметным умениям относят анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификацию, сравнение и т. п.

Целенаправленная работа над формированием указанных умений позволяет школьникам быть активными в учебной деятельности, успешно овладевать знаниями. Специальные и межпредметные умения формируются не изолированно друг от друга, а в едином русле учебно-воспитательного процесса.

Круг знаний и формируемых у учащихся специальных умений ограничен школьной программой.

Для изучения в начальных классах отобраны знания, которые являются базовыми для сознательного владения языком и формирования графических и орфографических навыков. Из области фонетики и графики младшие школьники усваивают знания, позволяющие правильно представить звуковой состав слова, своеобразие гласных и согласных звуков, смыслоразличительную роль звука в слове, роль ударного слога, а также создают для учащихся возможность сознательно соотносить звуковую и графическую форму слова, писать слова, опираясь на слоговой принцип обозначения мягкости и твердости согласных и т. п. В области морфологии происходит усвоение знаний, имеющих большое практическое значение для осознанного владения словом, правильного употребления его форм. Младшие школьники изучают, начиная с первого класса, на разных уровнях три части речи: имя существительное, имя прилагательное, глагол, в третьем классе знакомятся с местоимениями и наречиями. С учетом значимости для сознательного владения языком синтаксических знаний включены в программу знания о предложении как единице речи, о связи слов в предложении, о главных и второстепенных членах. Знания о морфемном составе слова представлены в объеме, необходимом для того, чтобы младшие школьники могли осознать существенные признаки каждой морфемы, их роль и взаимодействие в слове, а также пользоваться знаниями о корне в целях правильного написания слов с безударными гласными, глухими, звонкими и непроизносимыми согласными. В программу для начальных классов не включен раздел «Лексика», но это не означает, что в I-III классах на уроках русского языка не проводится лексическая работа. Элементарные сведения о лексико-семантических группах слов (синонимах, антонимах), а также о лексическом значении слов, их употреблении в прямом и в переносном значениях учащиеся получают в процессе изучения частей речи и состава слова. У учащихся формируется лексическая зоркость, внимание к лексической сочетаемости слов в предложении [3, с. 47].

Структура начального курса русского языка такова, что на каждом году обучения во взаимосвязи идет работа над всеми сторонами языка, т. е. изучаются (в элементарной форме) фонетика, лексика, грамматика и словообразование (начиная со II класса). Такое построение курса обусловлено необходимостью изучать язык как целостное явление, все стороны которого взаимодействуют между собой. Данный подход позволяет весь процесс обучения языку направить на решение глобальной задачи – развитие речи учащихся в широком понимании этого термина.

Раздел программы «Грамматика, правописание, развитие речи» в каждом классе представлен четырьмя подразделами: «Звуки и буквы», «Слово», «Предложение», «Связная речь». Изучение основных тем носит «сквозной» характер и охватывает все три класса. Тем не менее, в каждом классе выделяются ведущие темы. В I классе значительное место занимает изучение тем по фонетике и графике, поскольку учащиеся овладевают процессом чтения и письма; в центре II класса – изучение морфемного состава слова и предложений. На основе словообразовательных знаний у учащихся формируются орфографические навыки (в частности, правописание проверяемых гласных и согласных в корнях слов, правописание приставок), развивается осознанное отношение к лексическому значению слова, его употреблению в речи. В III классе на первом плане – изучение частей речи (углубление морфологических знаний, формирование навыков правописания падежных окончаний имен существительных и имен прилагательных, личных окончаний глаголов).

Работа над развитием связной речи планомерно проводится в течение всех трех лет и взаимодействует с изучением грамматического и орфографического материала.

В целом лингвистической основой курса русского языка являются положения, характерные для структурно-семантического направления в языкознании. Изучаемые на уроках русского языка явления рассматриваются со стороны их значения (семантики) строения (структуры), назначения (функции) [1, с. 4].

Таким образом, специфика обучения русскому языку в общеобразовательной школе обусловлена, прежде всего, задачами, которые государство ставит перед ней на современном этапе развития общества. Эти задачи многогранны и их решение направлено на всестороннее развитие школьников.

Список литературы

1. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах /Под ред. Н. С. Рождественского, Р. А. Фомичевой – М, 1977.
2. Власенков А. И. Развивающее обучение русскому языку. – М., 1983.
3. Добрынина Л. Н. Опыт работы по русскому языку в начальных классах. – М., 1987.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1991.
5. Гонаболин Ф. Н. Психология младшего школьника. – М., 1973.
6. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. – М., 1978.

А.А. Предыбайло

Научный руководитель: к.пед.н. А.А. Трембикова г. Ставрополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ Н.А. ЗАЙЦЕВА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С ЛОГОПЕДИЧЕСКИМИ ПРОБЛЕМАМИ

Обучение грамоте детей по альтернативным методикам практикуется педагогами образовательных учреждений давно. Желание специалистов использо-

вать в своей работе новые технологии вызвано, в первую очередь, спецификой детей, имеющих нарушение речи. Используя фонемный метод обучения, педагоги часто чувствуют себя бессильными перед стойким неуспехом некоторых детей. Ученики с трудом усваивают навыки звуко-буквенного анализа и синтеза, для них подчас оказываются просто недоступными такие абстрактно-символические понятия, как «гласный звук», «твердый-мягкий звук», «буква», «слог», «точка, ударение», «схема слова, предложения» и т.д. Особую трудность для детей составляет усвоение йотированных гласных, мягких согласных. И, хотя большинство выпускников современных детских садов поступают в школу, овладев механизмом чтения, среди них уже в 1 классе выявляется огромный процент дисграфиков и дислексиков. Таким образом, традиционный подход к обучению грамоте в детском саду не всегда удовлетворяет требованиям школы, поскольку не решает проблему профилактики нарушений письменной речи.

Общеизвестно, для нормального протекания процессов чтения и письма необходима сохранность и полноценное функционирование центральных и периферических отделов анализаторных систем, их координированная работа (Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.); хорошее состояние зрительных и моторных функций (Е.В. Гурьянов, М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Е.В. Новикова, Н.В. Новоторцева и др.); осознание собственной речи и овладение ею (Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин, Р.И. Лалаева и др.); достаточный уровень сформированности внимания, памяти, мышления, различных мыслительных операций (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Л.И. Айдарова, Н.Н. Алгазина, И.В. Прищепова и др.), эмоционально-личностная зрелость ребенка (Л.С. Выготский, В.В. Холмовская, И.А. Домашенко, В.С. Мухина, М.И. Лисина и др.). Кроме того, нарушения речи у школьников исследовались М. Е. Хватцевым, Р. Е. Левиной, Г. А. Каше, Д. И. Орловой, М. А. Савченко, Е. Ф. Соболевич, Е. М. Гопиченко, Р.И. Лалаевой, К. К. Карлепом и др. [1, с. 73]

В свою очередь, методика Н.А. Зайцева (более известная как «кубики Зайцева») позволяет решить ряд проблем, с которыми сталкиваются педагоги при обучении чтению. Первая версия кубиков Зайцева была выпущена еще в 1988 году и приобрела огромную популярность среди родителей и воспитателей дошкольных учреждений. С тех пор кубики Зайцева существенно видоизменились, постоянно выпускаются «улучшенные варианты», добавляется масса интересных пособий, но принцип обучения чтению (складовой) остался прежним. Несмотря на несомненные успехи детей-дошкольников, обучившихся читать и писать по кубикам Зайцева (за 2-3 месяца беглое чтение и письмо фактически без ошибок!), детям с логопедическими проблемами она была почти недоступна. Методика Зайцева не была адаптирована и систематизирована для работы логопедов и дефектологов. Кроме того, попадая в руки непрофессионалов (родителей или педагогов, использующих ее по своему усмотрению), методика Н.А. Зайцева не давала высоких результатов, и поэтому подчас предавалась анафеме.

Изучение нейропсихологических аспектов данной методики позволяет сделать вывод, что обучение по методике Зайцева – это своего рода этап логопе-

дической работы, который, выполнив свою задачу, постепенно сменяется другими этапами, качественно отличающимися от традиционной работы по овладению грамотой в детском саду, поскольку выходит за рамки программы. [2, с. 124]

Работая по методике Зайцева, учитель должен четко представлять те цели и задачи, которые он ставит перед собой, помимо главной – научить детей читать и писать.

Кубики Зайцева представлены в комплекте в количестве 54 штук и сделаны, как и таблицы, по складовому принципу – согласный плюс гласный, что и называется складом. Все кубики различаются по: наполнителю (звуку), размеру, весу, цвету.

Вместе с кубиками в комплект входят 2 таблицы с плоскостным изображением кубиков в определенном порядке: склады скомпонованы по признаку: “деревянные”, “железные”, “золотые”. Также все склады разделены на столбцы, которые читаются (поются) по определенной системе, сверху-вниз, например, ПУ, ПО, ПА, ПЭ, ПЫ, П. Также расположены все остальные склады. Чтение (пение) может происходить и в горизонтальной плоскости, слева-направо на мотивы разных детских мелодий.

Таблицы и кубики Зайцева расположены в кабинете, группе или классе, причем все кубики выкладываются на стол сразу, а таблицы висят на стене над кубиками примерно на уровне головы педагога. Таблицы располагаются так высоко для профилактики нарушений зрения и осанки детей. Под таблицей вешается полка, для составления из кубиков слов и фраз.

Помимо таблиц и кубиков Зайцева в дидактическое обеспечение работы входят складовые картинки. Складовые картинки представляют собой карточки с изображением предмета и с написанным печатными буквами его названием сверху. С обратной стороны карточек нет рисунка, а только его название. Слова на складовых картинках написаны таким образом, что ударный склад выделен черным цветом. Например: корова, верблюды. В настоящее время выпущено несколько тематических серий складовых картинок, например, «Детский мир», «Что вокруг меня растет». Складовые картинки бывают как цветные, так и силуэтные, благодаря которым происходит развитие восприятия и наглядно-образного мышления.

При помощи пособия Зайцева “Пишу красиво” дети овладевают навыком начертания печатных букв. Пособие состоит из 34 карт, где каждая буква расположена на элементы, а красные стрелки указывают направление исполнения элементов [3, с. 57].

Работа по методике Зайцева начинается с детьми, не умеющими читать и писать, не знающими букв, не владеющими звукобуквенным анализом или владеющими в недостаточной мере. Работа проводится условно в 4 этапа (длительность каждого этапа можно варьировать). Ниже приводятся цели и задачи каждого этапа обучения.

Первоначальный этап обучения, подготовительный.

Цель – привлечение внимания к таблицам и кубикам Зайцева, развитие умения манипулировать кубиками, а также следить за действиями педагога и вы-

полнять его инструкции. Этот этап достаточно простой и короткий – 5 занятий, и с первых же минут работы по методике Зайцева у детей начинается скоординированная работа системы анализаторов, развивается ощущение звуковой стороны речи, просыпается интерес к обучению.

На следующем этапе обучения, основном ставятся такие цели: учить самостоятельно выкладывать слова из кубиков Зайцева и читать их, чувствовать длину слова, ставить все кубики рядом, не допуская между складами разрывов оперировать понятиями “ударение” и “большая буква”, работать по складовым картинкам. Длительность – 15 занятий (примерно 1,5 месяца). Благодаря тому, что у кубиков Зайцева множество признаков (они резко отличаются по цвету, звуку, весу, размеру, графике), а в работе с таблицами используются приемы пропевания и ритмических движений, дети в кратчайшие сроки запоминают все склады. При работе с материалом активизируется максимальное количество мозговых центров. Задействуются все основные отделы мозга, информация идет по пяти основным каналам. Происходит, во-первых, активизация, “пробуждение” нервных клеток, они включаются в работу, и, во-вторых, формируются такие связи, как оптико-пространственные, слухо-зрительно-моторные, слухо-кинестетические и тд, которые необходимы для чтения и письма [4, с. 112].

Добавим еще о высокой мотивации у детей к этой работе, что также способствует усвоению материала.

На следующем, 3-ем этапе, целью является научить всех детей выкладывать из кубиков Зайцева короткие беспредложные фразы, читать их, дать представление о большой букве и расстоянии между словами, точке в конце предложения, запятой, а также научить начертанию букв на бумаге и доске карандашом, мелом или фломастером. Этот этап занимает приблизительно 2 месяца, но закреплению полученных навыков необходимо посвятить все время до конца учебного года, то есть 5-6 месяцев. На этом этапе начинается обучение начертанию печатных букв по пособию Зайцева «Пишу красиво», благодаря которому обеспечивается профилактика нарушений зрения, осанки, а также нарушений чтения и письма. Надо отметить, что к началу 3-го этапа все дети овладевают механизмом чтения, а ряду детей доступно послоговое чтение. В некоторых случаях – беглое. По окончании работы на 3-ем этапе заканчивается этап кубиков и таблиц. Теперь в них нет необходимости, лишь таблицы используются детьми для самоконтроля ошибок и уточнения знаний. Занятия по обучению грамоте проводятся уже в подготовительной к школе группе. Вопрос о целесообразности 4-го этапа можно ставить в случае работы дефектолога с умственно отсталыми детьми или с детьми с сочетанными нарушениями.

4-й, итоговый, этап работы.

Цели: учить ориентироваться на листе бумаги в клетку; учить писать печатными буквами в тетради в клетку под диктовку и самостоятельно (списывание); закрепить знания о некоторых знаках препинания (работа с интонацией); учить беглому чтению; учить составлять схемы слов, предложений; дать базовые знания орфографии (словарные слова, жи-ши, ча-ща, чу-щу, раздели-

тельный ь и ъ и т. д.); учить писать небольшие диктанты. Как видно из вышеперечисленного, эти задачи решаются уже в рамках школьной программы 1 класса, а благодаря предварительному обучению по методике Зайцева дети овладевают этими знаниями и навыками уже к середине подготовительной группы. Время, оставшееся до конца учебного года подготовительной группы, посвящается работе с детьми, не в полной мере освоившими материал [5, с. 45].

Вся работа по обучению грамоте по методике Зайцева проникает в повседневную деятельность учителя. Фрагменты игр (написание слов и фраз кубиками Зайцева) используются на занятиях по лексике и грамматике, фонетике. Это способствует не только закреплению навыка чтения, но и решает задачи непосредственно самого занятия.

Таким образом, хотелось бы еще раз отметить значимость методики Зайцева при обучении грамоте, ведь дети, даже с безречевыми, с серьезными задержками развития, оказываются в состоянии учиться в обычных школах и гимназиях. Катамнестические данные красноречиво говорят о несомненных успехах на уроках русского языка и чтения. Любовь к чтению эти дети пронесли через весь дошкольный возраст и принесли в школьный – потому что они не знали, что такое не хотеть читать, им это понравилось сразу и навсегда.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка: сборник трудов. – М., 2006.
2. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. Пособие для психолого-пед. комис. – М., 2003.
3. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. – М., 2001.
4. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. – М., 1998.
5. Тригер Р.Д. Подготовка к обучению грамоте: Пособие для учителя. – Смоленск, 2000.

Т.Л. Рыковская

Научный руководитель: ст. преподаватель Н.Г. Глушкова г. Ставрополь

ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Основной задачей современного филологического образования в школе является формирование и развитие языковой личности. Можно выделить главное противоречие между общим снижением уровня культуры речи учащихся и требованием общества – развитие языковой личности, способной анализировать информацию, содержащуюся в тексте, создавать собственное речевое высказывание и применять результаты интеллектуальной деятельности на практике. Ведущая педагогическая идея опыта – это использование текста как основы создания на уроках русского языка развивающей речевой среды, обеспечивающей воспитание общечеловеческих ценностей, реализацию практической направ-

ленности обучения. Все это происходит в диалоге «учитель – ученик» на основе принципов сотрудничества и взаимного уважения и доверия, а также учения без принуждения, основанного на достижении успеха. В соответствии с принципами данной методики большое место на уроках русского языка занимает работа с текстом, прежде всего, имеющим воспитывающе-познавательный характер, воздействующим на нравственно-этические качества личности школьника, совершенствующим его знание об окружающем мире, человеческих отношениях. Процесс обучения и воспитания, направленный на развитие инициативно-творческого мышления и индивидуальных способностей школьников можно отобразить в такой цепочке: актуализация, создание ситуации, проблема, идея, творческий процесс, творческий продукт, рефлексия, афиширование, самооценка, самокоррекция, новый творческий продукт. Ведь неуклонное улучшение речевых навыков «является в школьном возрасте решающим моментом, определяющим всю судьбу умственного развития ребенка» (Л.С. Выготский). Приемы: внесение изменений в календарно-тематическое планирование в соответствии с программой, образовательным минимумом, государственным стандартам, концепцией модернизации образования, текстоориентированным подходом в обучении; анализ и освоение новых учебно-методических комплектов по русскому языку под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта, А.Д. Дейкиной и Т.М. Пахновой, методических рекомендаций ученых-лингвистов М.А.Рыбниковой, Е.С. Истриной, Н.А. Пленкина, Н.М. Шанского, М.Р. Львова; углубление знаний учащихся по предмету; изменение в организации учебного процесса; творческое комплексное применение известных педагогических технологий П.Я. Гальперина, Т.М. Пахновой; организации работы учащихся на основе групповых, игровых форм; разработка технологических аспектов реализации опыта. Обоснованием причин изменения содержания образования по русскому языку явились концептуальные позиции филологического образования: русский язык и литература – основные школьные дисциплины, способствующие социализации нового поколения; формирование речевой личности, способной быть активным членом общества; потребность овладения в условиях профильной школы навыками работы с информацией; практическая реализация личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании учащихся; формирование коммуникативной, языковой, лингвистической, культурологической компетенций [4, с. 28]. Внесенные изменения в содержание образования и в организацию педагогического процесса – одно из условий успешности данного педагогического опыта. Целью педагогической деятельности по данной технологии является интеллектуальное и речевое развитие учащихся, формирование навыков общения, повышение качества знаний учащихся на основе работы с текстом. Путь к этой цели – практическое пользование языком. Постановка задач, способствующих достижению данной цели. Формирование речевых умений и навыков составляют основу следующих видов компетенций: лингвистическую компетенцию, т.е. умение проводить элементарный лингвистический анализ языковых явлений; языковую компетенцию, т.е. практическое владение родным языком, его словарем

и грамматическим строем, соблюдением языковых норм; коммуникативную компетенцию, т.е. умение воспринимать чужую речь и создавать собственные высказывания; интеллектуальную компетентность, т.е. умение осуществлять анализ, синтез, обобщение и систематизацию языковых и текстовых единиц.

Изучение состояния преподавания русского языка в массовой школе, результатов выполнения ЕГЭ за курс средней школы и экзамена в новой форме за курс основной школы говорит о недостаточности уровня сформированности ряда речевых умений и навыков, лежащих в основе интеллектуальной компетенции учащихся. Задачи педагогической деятельности:

1. Внедрение на уроках русского языка форм и методов работы с текстом, способствующих развитию речи учащихся.

2. Подбор тематического текстового материала, разработка способов практической работы с текстом, направленной на развитие навыков анализа, синтеза, обобщения и систематизации языковых и текстовых единиц.

3. Вовлечение во внеклассную работу учащихся с целью развития их творческих способностей, выявление одаренных в лингвистическом отношении детей. Решение этих задач осуществляется в процессе формирования интеллектуальной и речевой культуры. Описание средств достижения цели (методов и форм организации работы). Наиболее результативными являются следующие формы и методы организации работы на уроке с текстом: комплексная работа с текстом; лингвистический анализ текста; тематические (речевые) уроки; лексические разминки; сочинение-рассуждение, мини-изложение и мини-сочинение; редактирование текста; различные виды диктантов; интеллектуально-лингвистические упражнения; работа с текстами-миниатюрами; сравнение 2-х текстов; письмо; коммуникативные и игровые ситуации.

Также активизируют интеллектуальную и речевую деятельность учащихся нестандартные формы проведения учебных занятий, например: урок-практикум; урок-исследование; урок -творческая мастерская; урок-тест; урок-конкурс; урок-игра.

Развитию интеллектуальных способностей личности способствует использование элементов современных образовательных технологий: технологии проблемного обучения, технологии интегрированного обучения, технологии разноуровневого обучения, групповых технологий, игровых технологий, информационных технологий. Организация учебно-воспитательного процесса в соответствии с поставленными целями и задачами. Цели обучения русскому языку определяются и через формирование коммуникативной компетенции, это:

- понимать читаемый текст,
- определять тему и основную мысль текста,
- формулировать основную мысль своего высказывания, развивать высказанную мысль, – аргументировать свою точку зрения,
- строить композицию письменного высказывания, обеспечивая последовательность и связность изложения,
- отбирать языковые средства, обеспечивающие точность и выразительность речи,

– соблюдать при письме нормы литературного языка, в том числе орфографические и пунктуационные.

Большую роль в создании речевой среды на уроке играет подбор дидактического материала. Обращение к тексту позволяет не только улучшить орфографическую и пунктуационную грамотность учащихся, но воспитать чувство национального достоинства у носителей русской речи. Главное в работе с текстом – сосредоточить внимание учащихся не только на орфографии и пунктуации, но и на содержании текста как коммуникативно-познавательной единицы. Примерный план анализа текста любого типа речи: выразительное чтение текста; словарная работа; тема текста; идея текста; тип текста; стиль текста; выразительные средства речи и их роль.

Продолжая тему, обращаем внимание на такой вид исследовательской деятельности, как комплексная работа с текстом. Тексты должны быть интересными с точки зрения орфографии, отличаться стилем, типом речи, лексикой, содержать различные синтаксические конструкции. Это фрагменты из произведений А.С. Пушкина, И.С. Тургенева, И.А. Бунина, К.Г. Паустовского, М.М. Пришвина и других авторов. Учебники по русскому языку под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта, А.Д. Дейкиной и Т.М. Пахновой имеют богатейший дидактический материал для совершенствования языковой, лингвистической и культурологической компетенции учащихся. Анализ текста предполагает опору не только на знания, но и на чувство языка, речевую интуицию, без чего невозможен процесс совершенствования культуры речи. Именно через текст реализуются все цели обучения в их комплексе: коммуникативная, образовательная, воспитательная. Наконец, в тексте отражаются факты и особенности национальной культуры. Через текст ученик усваивает знания и ценности, духовную культуру своего народа, уточняет нравственные и эстетические позиции. Ребята должны непроизвольно запоминать образцовые тексты, уметь легко их воспроизводить, а затем использовать для проведения самодиктантов. Тексты для самодиктантов – это отрывки из произведений наших классиков, которые читаются на уроках литературы, кроме того, это тексты упражнений учебника или «мудрые мысли». Еще более стимулируют коммуникативно-познавательную деятельность учащихся диктанты с изменением текста (творческие, свободные, восстановленные, диктанты по аналогии, диктанты с продолжением). Применение диктантов развивает логическое мышление учащихся и учит мыслительной переработке материала. После предварительной работы проводится запись текста свободного диктанта по традиционной методике: текст читается по частям, прочитанная часть воспроизводится учащимися по памяти. Приемы работы с текстами-миниатюрами, а также сравнение двух текстов – это путь от восприятия текста, понятия текста (через его анализ) к созданию собственного высказывания, сочинения, что важно и для развития памяти, внимания, мышления учащихся. Интеллектуально-речевое развитие обеспечивается такими методическими средствами, как антиципация (предвидение), системой интеллектуально-лингвистических упражнений, способствующих формированию и развитию логического

мышления в сочетании с повышенной речевой активностью школьников. Получаем возможность улучшить коммуникативные навыки, орфографическую грамотность, интенсивно развивать его устную речь, существенно повышать общий интеллектуальный уровень [1, с. 54].

Одной из задач обучения и воспитания в школе является воспитание всесторонне развитой личности, но это невозможно вне совершенствования речи, поэтому задача развития речи учащихся является в настоящее время одной из главных задач школы.

Список литературы

1. Методика преподавания русского языка: Учеб. пособие /Под ред. М.Т. Баранова. – М., 1990.
2. Задунова Т.С. Искусство писать сочинение // Русский язык.– 2002.– №19
3. Мосунова Л.А. Сочинение: структурно-функциональный подход к обучению // Русская словесность. – 2006. – №5
4. Филиппова Н.А. К разговору о сочинениях в школе // Русский язык. – 2007.– №12
5. Капинос В.И. Развитие речи: теория и практика обучения: 5-7 кл.: Кн. для учителя. – М., 1991.

Е.В. Сурцева

Научный руководитель: ст. преподаватель Н.Г. Глушкова г. Ставрополь

РОЛЬ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ШКОЛЬНИКОВ

Как известно, любое дело, в том числе и обучение детей чтению, принесёт больше плодов, если оно вызывает интерес. «Учиться надо весело, учиться будем весело, чтоб хорошо учиться». Только живое, эмоциональное, разнообразное по своим приёмам ведение уроков внеклассного чтения привлекает и удерживает внимание детей, развивает интерес к чтению, который потом не угасает у них и в последующих классах.

Вопрос развития интереса к чтению всегда волновал преподавателей-словесников. Структуру уроков внеклассного чтения следует строить так, чтобы дети стали активными, полюбили чтение, увлеклись им. Помогает и та атмосфера на уроках, в которой дети чувствуют себя хозяевами и творцами, то есть они не боятся высказывать своё мнение по поводу чтения товарища, дать совет. А как им хочется быть на уроке в роли учителя (при этом необходимо добиваться от учеников доброжелательного отношения к товарищу, умения подмечать не только ошибки, присутствия постоянного сопереживания между учащимися). Чтобы воспитать у детей любовь к книге, надо, прежде всего, научить их читать, читать правильно, сознательно, выразительно.

Все большее значение приобретает нетрадиционный подход в построении уроков внеклассного чтения: составление кроссвордов к произведениям, пере-

сказ отрывков по иллюстрациям, которые находятся на доске, подбор пословиц и поговорок к произведению. Дети всегда с интересом расставляют картинки в нужном порядке, находят ошибку на рисунке, заполняют литературное пространство, дают характеристики положительным и отрицательным героям. Многие учащиеся с удовольствием выполняют творческие задания к урокам внеклассного чтения: составляют кроссворды, ребусы, придумывают вопросы, загадки, пишут сказки и стихи, составляют видеофильмы, инсценируют отрывки. Все большее распространение получают уроки, проводимые в форме соревнований, викторин, блиц-турниров, игр «Поле чудес», «Счастливый случай».

Цели уроков и внеурочных занятий по литературе общие – расширить литературное образование, углубить читательскую культуру учеников, развить их творческие способности и эстетический вкус, укрепить гражданские и нравственные позиции. Цели одни, а способы их достижения разные. Они определяются самой спецификой внеклассных занятий.

Внеклассная работа по литературе – это сложная, многообразная система. Она складывается из работы повседневной (руководство внеклассным чтением), эпизодической (читательские конференции, утренники, вечера, экскурсии), циклической (работа кружков, объединений, клубов, музеев и др.). Она может быть индивидуальной, групповой и массовой.

Урок и внеклассная работа связаны между собой. Внеклассная работа является продолжением уроков, обогащает их, расширяя и углубляя знания учащихся. Уроки дают возможность все время опираться на багаж самостоятельного чтения учеников, учитывать знания, приобретённые в учебном процессе; проводить сообщения доклады по внеклассному чтению, пересказы.

Известно, что наиболее методически обоснована и оговорена такая форма занятий по предмету литературы как обыкновенный урок, т.е. классное занятие, но, несмотря на это, большинство преподавателей литературы более подходящей формой занятий называют внеклассное чтение. И действительно, если на уроке чтения и анализа произведения учитель слишком ограничен временными рамками, в которых он должен решить задачи, в результате чего основное внимание обращается на реализацию обучающих целей урока, то на реализацию целей воспитательных остаётся катастрофически мизерный процент всей учебной деятельности.

Внеклассное чтение в отличие от обыкновенного урока предполагает немало большую свободу творческой мысли преподавателя. На уроке внеклассного чтения учитель может уделить больше внимания подготовке и осуществлению процесса творческого восприятия и осмысления прочитанного.

Этому способствуют многие формы работ и деятельности учеников.

Во-первых, систематическое использование внеклассного чтения на уроках разного типа и на разных этапах изучения темы (традиционные поэтические пятиминутки, небольшие обзоры новинок литературы, индивидуальные и групповые задания на материале внеклассного чтения).

Во-вторых, организация самостоятельной исследовательской работы учащихся над избранной ими темой, предполагающей выход во внеклассное чтение и

серьезно разрабатываемой в течение года, с возможным, но не обязательным включением результатов этой работы в уроки по программе.

В-третьих, планирование системы письменных работ по основным темам курса с учетом работ, выходящих за рамки темы, предполагающих сопоставления, обзоры, анализ самостоятельно прочитанных произведений и т.д. [1, с. 104].

Обращение к внеклассному чтению на вступительных занятиях – это и иллюстрации к рассказу о писателе, и обмен впечатлениями о прочитанном, и выставка новых книг, и литературная композиция, составленная из произведений писателя, мемуарной литературы и отзывов критики.

На уроках, посвященных анализу произведения, обращение к индивидуальному читательскому опыту школьников является одним из условий продуктивности работы с текстом, более глубокого постижения программного материала, особенно в историко-литературном курсе, где важен социокультурный и историко-литературный контекст, литературные связи и влияния. Иногда выход за рамки текста диктуется самим автором (литературные реминисценции, заимствования и подражания, эпиграфы к произведению и его частям и т.д.).

Особое значение для будущего автора имеет «подкрепляющее чтение», высоких образцов литературы, чтение которых поддерживает в нем творческий дух и которым он стремится подражать. Столь же необходимым оказывается такое «подкрепляющее чтение» и для читателя, познающего литературный текст [2].

Отмечается важность дополнительного внеклассного чтения, широкое использование в своей работе прием сопоставления, причем не только проблемно-тематического (преобладающего в современной методической литературе), но основанного на достижениях исторической поэтики, сравнительно-исторического изучения литературы. Эффективность такого изучения во многом зависит от рациональной организации внеклассного чтения, индивидуализации учебных заданий и основательно разработанной системы самостоятельных письменных работ.

Задачи заключительных занятий часто совпадают с задачами вступительных уроков. Учителю снова нужно найти оригинальный подход к теме, стимулировать читательские интересы учащихся, создать установку на самостоятельное чтение произведений писателя. Здесь возможны и итоговая викторина, и литературная композиция, и сопоставление различных трактовок и версий произведения, и обсуждение последних публикаций, связанных с изучаемым литературным материалом.

Опора на самостоятельно прочитанное необходима и при обращении к вопросам теории и истории литературы. Здесь особенно важна «разумная литературная начитанность», в том числе и знание избранных страниц мировой литературы, Индивидуализация заданий и в этом случае оказывается не менее эффективной, нежели коллективные экскурсии в теорию и историю литературы. Старшеклассникам можно предложить специальные темы для индивидуальной разработки в течение учебного года.

Результаты самостоятельной исследовательской работы учащихся включаются в уроки по основному курсу, учитываются при написании итоговых сочинений.

Обращение к внеклассному чтению на уроках должно быть естественным и зависящим, во-первых, от характера изучаемого литературного текста, а во-

вторых, от реальной читательской ситуации в классе. Лучшие учителя-словесники стремятся при этом не только учитывать индивидуальный читательский опыт своих воспитанников, но и тактично направлять их внеклассное чтение.

Значительно реже учитываются учителями историко-литературные связи, кроме, пожалуй, самой распространенной так называемой «связи по автору», когда для беседы на уроке внеклассного чтения отбираются другие произведения писателя, изучаемого по программе, или книги, посвященные его жизни и творчеству. В 5 классе урок внеклассного чтения «по Астафьеву» связан с программным произведением этого автора – «Васюткино озеро». Иногда на уроках внеклассного чтения обсуждаются и произведения других авторов, близкие по времени написания, имеющие сходную творческую судьбу, созданные в русле одного литературного направления.

Произведения могут отбираться и на основе теоретико-литературных связей классного и внеклассного чтения. Такие уроки внеклассного чтения могут существенно расширить представления учащихся о литературных жанрах, поэтических формах, средствах художественной изобразительности, особенностях стихотворной речи [3, с. 112].

Практика внеклассного чтения позволяет создать систему уроков несколько свободных от программных требований. Это позволяет уделить большее внимание именно развитию личности школьника, литературному воспитанию, и в частности, развитию творческих способностей учащихся.

Создание именно системы занятий, позволяет выявить изменения уровня развития творческих способностей, сравнить принятые нами показатели этого развития.

Приведем некоторые пункты, которые, по мнению В.Г. Маранцмана, важно предусмотреть при планировании системы уроков внеклассного чтения: тематическое разнообразие («Живая природа», «Встреча с прекрасным», «Радуга чуда» и т.д.); сочетание произведений разных жанров (в соответствии с реальной картиной чтения, а также интересами самого учителя и учащихся); чередование разных видов уроков внеклассного чтения (беседа, обзор, композиция, концерт, семинар, викторина, экскурсия, собеседование, консультация и т.д.). Чередование приемов активизации читательской самостоятельности учащихся (различного рода групповые и индивидуальные задания, использование других видов искусства, межпредметных связей, технических средств обучения).

Огромную роль в личностном развитии подростков играет их восприятие литературы, их оценка тех или иных событий. В этом ощутимую помощь могут оказать уроки внеклассного чтения, поскольку учитель может на свое усмотрение подобрать те произведения художественной литературы, которые наиболее эффективным образом могут повлиять на развитие подростков того или иного класса. Не всегда школьная программа отвечает потребностям и вкусам школьников, какая-то грань их развития может оказаться недостаточно раскрытой. И тогда на помощь приходят уроки внеклассного чтения – чтения произведений, находящихся за пределами школьной программы, но при этом имеющие огромную художественную и воспитательную ценность [1, с. 56].

Современная художественная проза занимает немалое место в процессе изучения литературы в школе. Актуальность её в процессе становления личности учащегося неоспорима. Сама современность, близость художественного языка к формам современного разговорного языка, актуальность нравственных, бытийных, социальных проблем, затрагивающихся в ней, предполагают более глубокое и личное восприятие её учеником.

Список литературы

1. Воспитание творческого читателя: Проблемы внеклассной и внешкольной работы по литературе / Под ред. С.В. Михалкова, Т.Д. Полозовой. – М., 1991.
2. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / Под ред. Е.Н. Степанова. – М., 2000.
3. Маранцман В.Г. Приёмы изучения литературного произведения в школе. \\ Методика преподавания литературы. Под ред. З.Я. Рез. – М., 1985.
4. Щуркова Н.Е. Воспитание детей в школе. – М., 1998.

РАЗДЕЛ 7.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ, КУЛЬТУРОЛОГИИ И ИСТОРИИ

О.А. Бондарева

Научный руководитель: к.ист.н. Л.Н. Величко г. Ставрополь

ОПРЕДЕЛЕНИЕ МЕНТАЛЬНОЙ КАТЕГОРИИ «ДЕТСТВО» ВО ФЛОРЕНТИЙСКОМ СРЕДНЕВЕКОВОМ ОБЩЕСТВЕ XIV – XV ВВ.

В настоящее время в современном исследовательском поле прослеживается тенденция к созданию целостной панорамы представлений о закономерностях становления личности в системе общественных отношений в ходе онтогенеза как индивидуальной истории человека и социогенеза так истории развития человечества [4, с. 32]. Проблемы детства находятся на пересечении предметов изучения наук: философии и психологии, социологии и археологии, антропологии и этнографии, истории культуры и литературоведения, истории и других общественных наук.

Особый интерес представляет тема исследования проблем детства в традиционных обществах, в частности, в средневековый период развития европейской цивилизации.

Вопрос о том, знало ли европейское Средневековье детство как особый период жизни человека, до сих пор остаётся открытым. Споры не утихают с того момента, как вышла программная книга французского историка и демографа Филиппа Ариеса «Ребёнок и семейная жизнь при старом порядке». Согласно Ариесу не только современное понятие детства, но и интерес к этому периоду жизни человека были чужды европейскому сознанию вплоть до начала Нового времени. Французский исследователь полагал, что средневековый мир был «миром взрослых» [1, с. 411].

В средние века были свои особенности человеческого поведения, и ребёнок не получал того внимания, которое ему уделяют в Новое и Новейшее время, но нельзя говорить о том, что к ребёнку относились с жестокостью, либо с безразличием, и детства не было вовсе. Культурно-бытовая специфика средневекового общества, включая тяжелое социально-экономическое положение и определенные идеологические установки, направленные на подавление индивидуальности, не могла создать условий для формирования интереса к детству. Отсутствие внимания к детству было связано со спецификой средневекового восприятия личности вообще. В христианском средневековом обществе социальной роли у ребенка не было по ряду причин, в том числе и из-за низкой возрастной границы, которая была настолько мала, что, скорее всего, по этой причине долгое время в науке господствовало мнение об отсутствии дет-

ства в средние века вообще. Идеология, литература и искусство средних веков, не обращали особого внимания на реального человека в любом его возрасте, а также на его семейные отношения и повседневную жизнь [3, с. 51].

В средневековом городе произошел ментальный переворот в отношении женщины и ребёнка. Изменения в этом направлении стали происходить уже в XIII в., но особенно заметны стали в XIV-XV вв. и связаны со складыванием гуманистической идеологии, принципы которой проникали в повседневную жизнь горожан.

Открытие детства сопровождалось утверждением индивидуализма в Западной цивилизации. Этот процесс развивался медленно. Даже в XIII в. в скульптуре и миниатюре ребенок обычно изображался как взрослый, только меньших размеров. Это служит доказательством того, что раннему возрасту жизни человека не придавалась подобающая оригинальность. Однако в эпоху святого Людовика уже можно видеть, что возрастает количество отдельных изображений людей в юности и детстве: ангел-подросток, которого в дальнейшем можно видеть в искусстве Возрождения; младенец Иисус, которого все ваяли и писали, по мере того как развивался культ Девы Марии; наконец, голенький ребенок, символ души в момент рождения или смерти человека, когда она проникает в тело или же покидает его. Из этих трех сюжетов особую популярность с XIV в. получает второй, благодаря чему в искусстве Западной Европы и возникает ощущение и осознание детства.

Расцвет детства совпадает с улучшением общих экономических условий жизни. Ведь при Старом режиме очень бедные родители не имели достаточно времени и досуга для того, чтобы лелеять свое многочисленное потомство.

Одни глубинные силы выталкивали ребенка на авансцену, другие же, напротив, стремились удерживать его в отдалении от мира взрослых, в котором его хрупкость и уязвимость не привлекали внимания.

Едва выйдя из-под опеки женщин, не относившихся серьезно к его детской сущности, ребенок оказывался выброшенным в изнурительность сельского труда или в обучение ратному делу. Это подтверждают и жесты. «Детство Вивьена», «Детство Сиды» рисуют очень юного героя уже как молодого человека – скороспелость была обычным явлением в примитивных обществах [2, с. 84].

Ребенок попадает в поле зрения лишь с возникновением семьи, характеризующейся совместным проживанием тесной группы прямых потомков и предков, которая появилась и получила распространение с развитием города и класса бюргерства. Ребенок был порождением города и бюргерства.

В средневековой Флоренции, которую традиционно считают родиной Ренессанса, появилось большое количество нарративных источников самого разного характера, в том числе исторические и семейные хроники, педагогические трактаты и воспоминания. Рамки одной статьи не позволяют рассмотреть даже часть массива имеющихся источников, но даже на примере некоторых можно составить представление об изменениях в обыденном восприятии детства и отношения к ребёнку.

В 1363г. во Флоренции умирает Маттео Виллани, продолжатель одной из самых знаменитых исторических хроник – «История Флоренции или Новая хроника», которую начал его старший брат Джованни. Это значительный труд, в котором содержится политическая история города-государства, биографии некоторых его знаменитых граждан и два сюжета, которые для нас имеют особое значение. Маттео принадлежал к гуманистическим кругам города и разделял взгляды их представителей на природу человека, его место и роль в истории. Среди политических интриг, рассказов о войнах и дипломатических миссиях, Виллани рассказывает о примере «неуёмной любви отца к сыну» и о демонстрации «невиданной жестокости матери». Что заставило беспристрастного историка написать об этом? Он пишет: «Кажется достойным порицания предать забвению случай, произошедший во времена, о которых я пишу, поскольку он кажется нам примером удивительного милосердия в отношении между отцом и сыном, тем более удивительно, что это происходило среди людей низкого происхождения» [5, с. 42]. Этот случай связан с убийством по неосторожности. Юноша по имени Якопо ди Пьеро из небольшой деревушки Санта Агата, близ Флоренции, убил своего друга и, испугавшись, рассказал об этом своему отцу. Тот укрыл его от суда и признал себя виновным в преступлении. Когда по этому делу было вынесено решение, отца приговорили к смертной казни. Виллани с восхищением писал о том, как сын, узнав о приговоре, бросился спасать отца и рассказал всю правду о случившемся. По решению судей отец был отпущен, а сына казнили «под обильные слёзы тех, кто это видел» [5, с. 46]. Хрониста удивили отношения между отцом и сыном, которые он характеризовал как бесконечную любовь и милосердие. Вдвойне его восхищало то, что это событие произошло в среде простолюдинов, для которых, вероятно, такое отношение к детям было необычно.

Спустя шесть месяцев произошло событие, которое потрясло Маттео Виллани не меньше, чем первое. События происходили в городе Перудже, в котором жена некого торговца дровами после смерти мужа решила выйти замуж повторно. Избранник женщины полюбил её маленького сына от первого брака как своего собственного. Но «эта похотливая особа» нашла молодого любовника, которого стала уговаривать убить мальчика, подстроив всё так, будто это сделал её муж. Когда тот отказался, она решилась на убийство сама. «Мерзкая скотина, приказала сыну, чтобы он шёл в кладовую, и дьявольскими руками сжала горло сына, оставив там мёртвое тело» [5, с. 47]. Она решила довести свой план до конца, желая овладеть имуществом мужа и средствами, оставленными сыну его отцом. Для этого она заперла в кладовой своего мужа, которого опоила и стала громко кричать, что тот убил её мальчика. Судья признал мужчину виновным, его должны были казнить, а злодейка должна была заполучить имущество сына и мужа. Однако её любовник, потрясённый случившимся, раскрыл весь её замысел и женщину осудили на страшную казнь щипцами. Хронист был поражён жестокостью, которую проявляла мать в отношении своего ребёнка, заботясь только о собственной судьбе. Хотя часто случалось так, что вдовы, имевшие де-

тей, снова выходили замуж, оставляя своих чад в семьях мужей, всё же повторный брак не приветствовался, особенно тогда, когда у неё на руках оставались маленькие дети. Они попадали на воспитание к опекунам, которые видели в них, прежде всего, наследников состояния, которое стремились прибрать к рукам и пустить в дело, руководствуясь своими интересами. Так, Джованни Морелли, флорентийский горожанин, живший на рубеже XIV-XV вв., не мог простить своей матери повторный брак и то, что она позволила их опекуну растратить имущество, оставленное отцом ему и братьям, а также то, что тот использовал их в качестве бесплатной рабочей силы [6, с. 104].

Таким образом, нельзя отрицать того, что восприятие детства менялось в период Средневековья: от представлений о том, что это этап исторического развития, определённого Творцом, до признания его как уникального и неповторимого опыта человека. Но средневековые автобиографии не содержат полного рассказа о детских годах, а те краткие сведения, которые приводят авторы, как правило, построены по образцу известных им биографических рассказов. Этот отрезок жизни по-прежнему остаётся для них «тёмным временем».

Список литературы

1. Ариес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом укладе. – М., 1992.
2. Делюмо Ж. Цивилизация Возрождения. – М., 2008.
3. Фоссье Р. Люди средневековья. – СПб., 2010.
4. Хаттон П.Х. История как искусство памяти. – М., 1988.
5. Cronica di Matteo Villani a miglior lezione ridotta cols aiuto de testi a penna. Firenze, 1826.
6. Morelli G. Ricordi.// Mercanti scrittori: Ricordi nella Firenze tra Medioevo e Rinascimento. Milano, 1986.

Е.Г. Волкова

Научный руководитель: к.ист.н. В.Н. Садченко г. Ставрополь

ГЕНДЕРНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ДВОРЯНСКИХ ЗАКРЫТЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Вопрос о том, как писать историю, каким образом проникнуть в помыслы людей, живших задолго до нас, всегда волновал тех, кто занимается реконструкцией прошлого. В современной России этот вопрос вдвойне актуален [2, с. 29], поскольку изменение исторической парадигмы заставляет историков не только переоценивать старые теории, но и применять новые методы исследования других гуманитарных наук. Новые аналитические подходы и веяния в социологии, психологии, позволили историкам задуматься над перспективами и возможностями гендерной методологии. Гендерная методология, ныне оформившаяся в отдельное научное направление, возникла благодаря разработке термина «гендер».

Понятием гендер современная социальная наука обозначает совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола [3, с. 15].

Гендерный подход в истории – применение гендерной методологии для изучения исторического процесса. Это предполагает экспертизу социально-исторических явлений с учетом фактора пола и изучение опосредованной отношениями полов социальной действительности, ее измерений в пространстве и во времени [3, с. 16].

Большее развитие гендерные исследования получили за рубежом, что связано с возникновением феминистических движений и сексуальной революции. В итоге, женщина не только получает равные политические права с мужчинами, но и становится объектом исследований различных наук, в том числе и истории. В справочных изданиях появляется определение гендера: «Термин введен феминистками с целью выделения социального аспекта различия полов. Когда речь идет о различии между женским и мужским полом, то имеется в виду их биологическое разделение» [1, с. 42]. Когда говорят о гендере, то исходят из определенных социально сконструированных понятий женщины и мужчины и предполагают изначально установленное различие их социального статуса. В целом гендер определяется как сложный социокультурный процесс конструирования обществом различий мужских и женских ролей, поведения, ментальных и эмоциональных характеристик.

В России гендерные исследования часто подменяются историей женщин или историей быта. Тем не менее, при употреблении понятия гендер речь идет не о женщинах и их проблемах, а о взаимоотношении полов в рамках определенной исторической реальности и вопросах, вытекающих из этого сложного процесса. Таким образом, гендерная методология включает в себя анализ истории женщин, истории мужчин, истории полов и их взаимоотношений, проблему социального конструирования пола и, самое главное, взаимосвязь и влияние вышеуказанных процессов на общую картину исторического развития человечества.

В данном контексте особую актуальность приобретает изучение женского и мужского образования, так как именно здесь наиболее четко представлено разделение по гендерному признаку. Ярким примером такого разделения являются образовательные учреждения для дворянских детей во второй половине XVIII – первой половине XIX вв. Следует отметить, что дворянское сословие в данный период приобретает статус «благородного сословия» и становится опорой государственной власти, в связи с чем, его образованию уделяется большое внимание. В 60-х гг. XVIII в. был открыт Институт благородных девиц и реформирован Сухопутный Шляхетский кадетский корпус.

Гендерные различия получаемого дворянами образования прослеживаются в первую очередь в целях обучения. Девушек готовили к умелому ведению домашнего хозяйства и быта, призвание юношей было ориентировано на государственную службу. Этим принципам был подчинен устав каждого из образовательных заведений, а также программы и методы обучения.

По уставу цель воспитания в Сухопутном Шляхетском кадетском корпусе звучала следующим образом: «сделать человека здоровым и способным сносить воинские труды и украсить сердце и разум делами и науками, потребными гражданскому судье и воину». В приложении к уставу говорилось, что «надо взрастить младенца, здорового, гибкого и крепкого, вкоренить в душе его спокойствие, твердость и неустрашимость» [5]. В уставе Института благородных девиц главная цель определялась как: «улучшение нравственности, образование сердца и преобразование сведений, не столь ученых, сколь общих» [4, с. 45-59]. Из вышесказанного видно, что кадетское образование имело практическое значение, выпускник получал определенную профессию и мог реализовать полученные знания на военной или гражданской службе. В то время как женское образование заключалось в усвоение определенных норм поведения, теоретических знаний и практических навыков, необходимых для будущей хранительницы семейного очага.

Как в Институте благородных девиц, так и в Шляхетском кадетском корпусе программа обучения и ее содержание зависели от возраста воспитанников. По программе обучения в начальных классах девочки изучали Закон Божий, арифметику, русский язык, иностранные языки (французский и немецкий), рисование, танцы и рукоделие [4, с. 45-59], те же самые предметы изучали и мальчики, исключение составляло лишь рукоделие, которому они не обучались [5]. Такое сходство объясняется тем, что вышеперечисленные предметы являлись базовыми для дворянского образования, их незнание ставило под удар репутацию ученика. В дальнейшем по программе у юношей вводились предметы, ориентированные на практическое применение в военной службе (генеральная и экспериментальная физика, астрономия, география). Девушки же изучали иностранные языки, музыку, танцы, манеры поведения в обществе и ведение домашнего хозяйства, что свидетельствует о подготовке выпускницы к семейной и светской жизни.

Результатом обучения в Сухопутном Шляхетском кадетском корпусе являлось получение определенной профессии: военной или гражданской. Кадеты, окончившие курс воспитания, могли служить прапорщиками, подпоручиками и поручиками.

Надо сказать что, находясь 15 лет практически в тепличных условиях корпуса, молодые люди, по сути, оказывались оторванными от реальной жизни. Получив отличное образование и воспитание, но сталкиваясь с суровыми условиями крепостнической России, выпускники кадетского корпуса подчас терялись, не умея найти достойного применения тому, чему их учили долгие годы. Поэтому, хотя и много было офицеров, генералов и государственных деятелей, окончивших в свое время кадетский корпус, но все же значительная часть бывших его воспитанников оставляла службу и возвращалась в родовые имения.

Институтское образование в отличие от кадетского, не являлось исключительным средством, обеспечивавшим дворянке возможность заниматься каким-то определенным видом деятельности. Институт готовил девушку к семейной жизни, но при этом он вырывал ее из реальной жизни. Из-за оторваннос-

ти от дома институтка не знала, как проходит домашняя жизнь, она не видела, как управляет мать своим домом, не знала, как обращаться со слугами и как вести домашнее хозяйство. Иными словами она получала теоретические знания, а вот практические навыки были выработаны плохо.

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. Многие девушки, окончившие институт благородных девиц, направляли свой ум в общественную деятельность. Они создавали общую нравственную атмосферу русского общества, они смогли внести в него новые идеи, новые стремления.

Несмотря на это, грань между мужским и женским оставалась четкой в силу сложившихся патриархальных отношений в обществе. Женских профессий в дворянской среде практически не существовало. Женщинам отводилась роль хозяйки дома, светской дамы, воспитательницы, мужчина же обязан был служить государству. При этом не только государственность, но и общественная жизнь была ориентирована на мужчин: женщина, которая претендовала на серьезное положение в сфере культуры, тем самым присваивала себе часть «мужских ролей», чего традиционное общество не могло ей позволить. Удел женщины – повиновение мужу, забота о детях и усердное посещение церкви. Считалось, что грамотность ей совершенно ни к чему, более того, она вредна, поскольку образованная женщина будет давать советы мужу, дискредитируя его положение в обществе, что ведет, в конце концов, к распущенности и крушению патриархальных устоев.

Гендерное разделение социальных ролей пронизывало образовательную систему данного времени, это было обусловлено традиционными отношениями в обществе. Дворянская система воспитания и образования одновременно отражала уровень культуры, сложившиеся к XVIII в. и формировала новую прослойку высшего общества XIX в.

Список литературы

1. Воронина О. А. Формирование гендерного подхода в социальных науках // Гендерный калейдоскоп. – М., 2002.
2. Пушкарева Н. Л. Предмет и перспективы гендерного подхода в исторических науках // Пушкарева Н. Л. Пол и гендер в науках о человеке и обществе. – Тверь, 2005.
3. Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой. – М., 2002.
4. Устав общества благородных девиц // История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С.Ф. Егоров – М., 2000.
5. Устав Шляхетного Сухопутного Кадетского Корпуса для воспитания и обучения благородного российского юношества // http://www.ruscadet.ru/history/doc/ek_2.htm

**СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ «НАЦИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ» В
ВИКТОРИАНСКОЙ АНГЛИИ И ГАБСБУРГСКОЙ АВСТРИИ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА**

Уровень образованности населения является одним из исходных оснований для успешного развития общества. При этом институт образовательной школы (религиозной или светской) несет чрезвычайно серьезную функцию: школа, осуществляя прямое и опосредствованное влияние на сознание членов общества, выступает своеобразным инструментом развития этого общества. В этой связи особую роль приобретает проблема организации системы религиозного образования, которое может стать как инструментом модернизации, так и архаизации государства.

Влияние религии на общество в целом и на отдельную личность является многослойным процессом, сложным для исследования, так как религия за долгое время проникла во все сферы общественной жизни. Состояние системы образования в определенном смысле может стать критерием общей оценки духовного и культурного развития любого из государств. Не является в этом отношении исключением и учебные заведения Великобритании и Австрии второй половины XIX в.

В Великобритании педагогические идеи ориентированы на воспитание «делового человека», «джентльмена» и сочетали в себе три аспекта – физическое воспитание, воспитание души (или нравственное воспитание) и образование. Поступки и привычки людей, обязаны своим происхождением, по его утверждению, главным образом, воспитанию.

Влиятельным течением в теории и практике педагогики в конце XIX – XX веке стало «новое воспитание», целью которого было создание среды, обеспечивающей умственное, физическое и нравственное воспитание учащихся. Идея «нового воспитания» состояла в том, что вся система обучения и воспитания должна быть приспособлена к интересам и стремлениям ребенка.

При этом одну из ведущих ролей в воспитании и образовании подрастающих поколений стала играть государственная церковь, имевшая для этого все необходимые ресурсы и правительственную поддержку. Так, Л. Блан отмечал в своих «Письмах»: «Едва ли найдется страна, где бы так мало заботились, как в Англии, о том, чтобы с помощью определенного класса воспитателей (в данном случае духовенства) овладеть душой ребенка и дать ей известное направление» [1, с. 3].

До XIX века образование в Англии все еще оставалось исключительным привилегией высшего класса и подчинялось англиканской церкви. До 20-х годов XIX века государство почти не вмешивалось в образовательный процесс. Попытки внести преобразования начались только после конца наполеоновских войн. Либеральная партия, наконец, обратила внимание на многочисленные недостатки

образования, в частности, на неразвитость некоторых его областей. Ситуация изменилась с началом великих открытий и научных достижений.

Но кроме государственных проблем, существовали еще и те, которые создавались церковью. Это было, прежде всего, связано с близостью духовенства и школы. М. Леклерк говорил: «В Англии история церкви и духовенства была, да и теперь еще неразрывно связана с историей публичных школ и университетов. Это происходит от двух главных причин: с одной стороны, в Англии в старину духовенство господствующей церкви пополняло свои ряды исключительно университетскими людьми, и даже в наше время почти все духовенство получает образование в университетах; с другой стороны, правящий и педагогический персонал благотворительных школ и университетских коллегий состоял прежде в значительной степени из членов господствующей церкви. Недалеко еще то время, когда почти единственным назначением старых университетов было служить рассадниками англиканского духовенства, и теперь еще большинство высших сановников Оксфордского и Кембриджского университетов и почти все директора публичных и грамматических школ принадлежат к духовному званию» [2, с. 368].

В частных школах влияние религии было значительно сильнее, чем в государственных. Викторианское правительство пыталось бороться с этой проблемой, и не без успеха. По мнению Э. Поррита: «Пока в городе держится система частных школ и городскому совету поручено выполнение законов о народном образовании, до тех пор различные религиозные общества могут получать две трети стоимости содержания школ из государственного казначейства, сохраняя в то же время почти неограниченный контроль над ними. Но раз эти школы переданы школьному совету и недостающая треть стоимости их содержания собирается в виде налога, а не частной подписки, религиозные общества теряют свой контроль над школами, и те члены, которые желают сохранить свое влияние на начальное образование, должны добиться места в школьном совете» [3, с. 72].

Еще один вопрос, связанный с религией, – необходимость воспитания подрастающего поколения. Но здесь церковь также вступает в определенный конфликт с обществом. Конечно, слишком восторженные заявления М. Леклерка довольно сильно искажают истинную картину: естественно, так просто церковь сдать не могла, да и нельзя считать ее однозначным источником всего самого темного и неприглядного, что существовало в английском обществе, а также тормозом прогресса – она просто не могла себе позволить ввиду быстро меняющегося мира стать таковой. Однако общая тенденция обмирщения образования видно достаточно отчетливо.

К последнему десятилетию XIX века в образовательной системе Великобритании наблюдается рад изменений: были введены свободы вероисповеданий (кроме англикан школы принимали представителей других религий, они не обязаны были присутствовать на богослужениях); распространена доступность образования широким массам населения (одно или несколько мест в них предоставлены представителям местного школьного комитета, муниципалитета и др., введена сти-

пендия для детей бедняков; образование стало доступно и девочкам); введена автономия в управлении школой (директора мог выбирать и назначать только заведующий школами); были перестроены учебные планы: в программу введены история, география, отечественный язык и литература; основаны благотворительные школы, экзамены в которых проходили реже, чем в государственных.

Таким образом, в викторианской Англии четко прослеживается тенденция к формированию истинного англичанина, достойного сына эпохи: с достаточно сильным влиянием религиозного начала, полученного в частных школах с одной стороны, доступностью и совершенствованием образовательных программ с другой.

Современная английская педагогика имеет также гуманистическую направленность. В ее центре – целостная личность, стремящаяся к полной реализации своих возможностей.

Несколько в ином ракурсе видится Австрийская образовательная политика. Как и несколько веков назад, сегодня считается, что Австрия является высоко развитым индустриальным государством и не может обойтись без высококвалифицированных специалистов. Правительство Австрии заинтересовано в качественной подготовке профессиональных кадров широкого профиля в различных научных областях [2, с. 45].

Основной целью организации системы образования в Австрии стало формирование личности, для которой уже однозначно определено место в обществе. Задачей такой личности является принесение максимальной пользы обществу, на своем месте (и в этом наблюдается влияние лютеранской психологии). Организация и сущность образования в Австрии для многих государств стала примером для подражания или объектом острой критики. В самом государстве она так же воспринималась далеко не однозначно. Ярким примером негативного восприятия австрийской системы среднего (школьного) образования могут служить материалы воспоминаний крупнейшего австрийского писателя начала XX столетия Стефана Цвейга, долгое время жившего и творившего в столице Австрии – Вене.

Особой критики С. Цвейга подверглась существовавшая система взаимоотношений «учитель-ученик». Давая характеристику учительству в целом, писатель характеризовал его как аморфное, безликое существо. Учителя, по его мнению, «не были ни добрыми, ни злыми, ни тиранами, но, конечно, и не товарищами, всегда готовыми прийти на помощь, а скорее бедолагами, рабски привязанным к схеме, к предписанной свыше учебной программе» [6, с. 31]. К ученикам, по мнению последних, они не питали ни любви ни ненависти. Причиной такого отношения стало отсутствие у учителей любой информации об учениках, кроме их успеваемости по ведомым дисциплинам, и за редким случаем имен гимназистов. Такое положение дел было повсеместной нормой, а робкие и редкие попытки педагогов узнать об учащихся какую-либо дополнительную информацию осуждались как консервативным педагогическим обществом, так и самими австрийцами в целом [6, с. 32].

Столь категоричное неприятие традиций гимназистского обучения, встречались, кстати сказать, не только в воспоминаниях С. Цвейга, но и у многих других видных деятелей того периода: первого президента Чехословакии Т.Г. Масарика [7, с. 38], великого австрийца Ф. Хайека [5, с. 167] и других. Анализируя данными ими характеристики организации и реализации учебного процесса в австрийских средних школах, можно говорить о том, что гимназия была скорее ориентирована не на раскрытие творческого потенциала личности, ее индивидуальности и духа свободного созидания, а на механическое усвоение некоего усредненного объема знания, зубрежку. Для нее было важнее выдать обществу унифицированный, обтесанный, стандартный продукт, чем производить независимо мыслящих талантов. Рабская привязанность к схеме, учебным планам, как известно, во многом стала причиной кризиса в системе образования Австрии в рассматриваемый период.

В связи с вышеизложенным, возникает закономерный вопрос: какой гражданин нужен современному обществу – личность, способная делать самостоятельный выбор (и в первую очередь, моральный), а так же определять и заслуживать персональное место в новом обществе; или личность, готовая, и, главное, подготовленная, к исполнению однозначно определенной роли в общественных отношениях? От ответа на этот вопрос, во многом зависит и определение степени индивидуальной морально-этической ответственности граждан, а, следовательно, доли образования в воспитании нового человека.

Список литературы

1. Блан Л. Школы в Англии. 31 марта 1862 г. / Письма об Англии. – Т. II. – СПб., 1866.
2. Крючков И.В. Основные этапы и проблемы развития системы образования Австрии во второй половине XIX в.- начале XX в// Вестник СГПИ. – 2006. – № 5.
3. Леклерк М. Воспитание и общество в Англии. – СПб., 1899.
4. Поррит Э. Современная Англия. Права и обязанности ее граждан. – М., 1897.
5. Хайек Ф. Познание, конкуренция и свобода. – М., 1999.
6. Цвейг С. Вчерашний мир. Воспоминания европейца. – М., 2004.
7. Чапек К. Беседы с Т.Г. Масариком. – М., 2000.

А.А. Корниенко

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

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА КАК ФАКТОР НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ

Российское общество в настоящее время переживает сложный и ответственный процесс переосмысления мировоззренческих концепций, трансформаций социокультурных и духовно-нравственных ценностей, который в будущем должен определить основные направления и пути развития общества. Процессы,

проявляющиеся в современном обществе, наиболее глубоко и остро затрагивают проблему самого человека, и в этой связи следует отметить возрастание роли и значения культуры как одного из важных факторов нравственного воспитания современной личности.

К сожалению, сегодня отмечается снижение уровня культуры личности и общества, размывание нравственных ценностей и общечеловеческих приоритетов. Как отмечает профессор Т.Е. Покотилова, «успешная реализация курса современной России на модернизацию социально-экономических отношений с целью превращения страны в стабильное, богатое и демократическое государство невозможно без понимания и учета роли и значимости культуры в развитии общества» [8, с. 27].

Значительное снижение уровня культуры молодого населения страны является следствием тех процессов, которые проявились активно в постиндустриальном обществе, во многом благодаря насаждению западной культуры, причём, далеко не лучших образцов этой культуры. Главными ценностями современного общества стали свобода мышления и самовыражения, этический и эстетический нигилизм, использование тем, прежде считавшихся «запретными» или «нефилософскими» (смерть, безумие, секс, и т.д.), для того чтобы по-новому говорить о культуре.

Английский педагог, поэт и критик М. Арнольд, подчеркивая воспитательную роль литературы, выступал против падения культуры и нравственности, отмечая, что «культура – это стремление к совершенству посредством познания того, что более всего нас заботит, того, о чем думают и говорят... Культура – это стремление к благозвучию и свету, главное же – к тому, чтобы и благозвучие, и свет преобладали» [11, с. 22].

Исследователи информационных моделей культуры такие, как О. Тоффлер, М. Маклюэн, Д. Несбитт, Г. Маркузе ещё в 60-е годы XX века предупреждали о том, что в постиндустриальную эпоху на основе применения высоких информационных технологий должно измениться не только лицо планеты, но и сама суть человека как социального существа. «Общество столкнётся с прежде невиданным феноменом – чрезмерно широким выбором материальных и духовных благ. Этот выбор «в сочетании с колоссально высокими темпами социально-экономических, политических и культурных изменений, грозит сломать саму способность человека адаптироваться к ним» [6, с. 17]. Такое общество, по словам Г. Маркузе, формирует «одноразового человека», который обладает повышенной мобильностью, не нуждается в сохранении каких-либо национальных, культурных или исторических особенностей и, как следствие, лишается культурной и исторической индивидуальности [6, с. 18].

В этой связи следует отметить точку зрения современного ученого В. В. Бычкова, который отмечает ту же закономерность, но в аспекте исследования эстетического и художественного вкуса. Так, в своей концепции «Культура – пост-культура» он, фактически, отказывает современному человеку, то есть, человеку «пост-культуры», в развитом эстетическом вкусе и чувстве, то есть,

в возможности подняться на высшие ступени эстетического восприятия [3, с. 62]. «Одномерный человек» – это человек, утративший какие-то очень существенные измерения своей духовной сущности, среди которых, конечно, и эстетическое чувство. Не полностью, но его глубинные измерения. Как считают исследователи, «современный человек сохраняет это чувство пока на элементарном уровне, связанном с модой, дизайном, популярной музыкой, всевозможными шоу. Однако, высокий эстетический вкус, приобщение к выдающимся произведениям мирового искусства современным человеком утрачены, или скорее, катастрофически утрачиваются – и это очевидно» [3, с. 63]. Говорить о гармонии человека пост-культуры с универсумом в условиях современности, к сожалению, не приходится.

Одной из главных причин, которые привели к пост-культуре, является, по мнению ученых, научно-технический прогресс. «Существенно облегчая быденную жизнь людей, научно-технический прогресс несет, и уже принес много негативного, и даже катастрофического. Сдержатъ его негативные тенденции мог бы высокий уровень нравственности человека, но этого не происходит, и сам научно-технический прогресс активно работает на разрушение морально-нравственных устоев человечества» [3, с. 64].

Ещё одной особенностью, заметной влияющей на состояние нравственности личности и культурное развитие общества в современных условиях отмечаются многократно усиливающиеся потоки культурных обменов, возможность перехода из одного культурного мира в другой. Благодаря новым информационным технологиям символы определенной культуры, накопленные тем или иным этносом, получают широкое распространение в других культурах. При взаимодействии разных традиционных культур происходит процесс аккультурации, при котором обе культуры равномерно усваивают культурные элементы друг друга. В процессе этого всегда может обнаружиться более агрессивная культура, которая путем прямого или косвенного давления способствует радикальным изменениям в другой культуре, что может привести к полной потере народом своего национального сознания, традиций, обычаев, языка [4, с. 211].

Одной из особенностей современной культуры, по мнению И.Н. Сертаковой, является процесс её глобализации, который «имеет ярко выраженную пространственную горизонтальную направленность (распространение по всему миру) и временную (устремленность в будущее), и лишь в малой степени предполагает обращение к прошлому» [9].

По мнению исследователей (И. Н. Сертаковой, Т.Н. Князевой, Т.А. Карасёвой и др.), феномен глобализации есть вызов человека самому себе, и является испытанием способности людей существовать в виде всепланетного единства, не теряя своей культурной идентичности [10, с. 206, 209].

В силу национального и этнического разнообразия современного общества процесс глобализации рассматривается как один из отличительных признаков современного этапа общественного развития, способствующий усилению интенсивности культурных обменов, резкому расширению круга тех, кто совер-

шает бесконечный переход из одного культурного мира в другой. Без преувеличения можно сказать, что в условиях современного общества созданы все предпосылки для выхода культуры за пределы локально-территориальных образований. Благодаря новым информационным технологиям символы, знания, умения, идеи одной культуры получают широкое распространение в других культурных мирах, способствуя формированию у различных народностей более точного представления о той или иной этнической культуре. Одновременно с этим наблюдается «процесс стремительного культурного неравенства между странами и народами» [12, с. 253].

По мнению ученых, в современных условиях процесс глобализации человечества является вполне закономерным этапом его эволюции, результатом которого должен стать переход общества на новую, более высокую ступень развития [5, с. 19]. Такие процессы современного этапа общественного развития, как демократизация, коммерциализация, информатизация, культурная стандартизация, ценностная универсализация с необходимостью «наталкиваются на национальную идентичность как на препятствие своему естественному развитию» [2, с. 170].

Таким образом, человечество оказалось перед выбором: вернуться к нравственности и возродить культуру личности, духовность, как главные общечеловеческие ценности или отдать предпочтение бессмысленным развлечениям. Ещё русский философ Н.А. Бердяев, размышляя о «вечном» и «новом» человеке, говорил, что «явление действительно нового человека предполагает духовное движение и изменение. Без существования внутреннего духовного ядра и творческих процессов, в нём происходящих, никакой новый социальный строй не приведёт к новому человеку» [1, с. 251].

Рассуждая об иерархии ценностей, о соотношении целей и средств, мыслитель указывал на то, что «средства в гораздо большей степени заполняют жизнь людей, чем цели, которые могут делаться всё более и более отвлечёнными. Ужас человеческой жизни в том, что добро осуществляется при помощи зла, правда при помощи лжи, красота при помощи уродства, свобода при помощи насилия, это имеет глубокие причины. Сила и польза становятся выше духовности, культуры и истины» [1, с. 252].

Другой отечественный ученый И.А. Ильин также предостерегал о том, что все проблемы социального, экономического, политического характера есть лишь следствия кризиса духовности. И пока человечество не повернется к возрождению духовно-нравственных основ, эти проблемы не будут решены.

Поэтому становится очевидным, что в сложившихся условиях общественного развития необходимо больше внимания уделять вопросам воспитания нравственного мира современной личности на основе знакомства с культурным наследием прошлого, приобщения к высшим духовным ценностям, воспитания эстетически развитой личности. Если вспомнить высказывание В.Г. Белинского, то он из всех родов образования и развития выше всего ставил образование нравственное.

Мы разделяем точку зрения современных ученых относительно того, что образование должно стать процессом, направленным на самопознание и самоформирование личности в результате постижения культуры. Как отмечает О.Н. Пикалова, в современном обществе социальная потребность все больше диктует развитие специализированного естественнонаучного образования. Необходимо ориентироваться, прежде всего, «не на дифференциацию различных областей научного знания, а на самого человека и понимание им вечных начал бытия, смысла своей жизни и своего времени в пространстве культуры» [7, с. 20].

Таким образом, культура является важным, если не сказать, главным фактором нравственного воспитания личности, и в условиях современного общества задача возрождения духовности и нравственности, как базисных составляющих личности и общества средствами культуры, представляет особую актуальность. Очевидно, что от степени освоения личностью духовной культуры, от обретения человеческой сущности зависит способность личности влиять не только на свою жизнь, но и на социальную жизнь общества.

Список литературы:

1. Бердяев Н. А. Избранные произведения. – Ростов/Дон. «Феникс», 1997. Ч. 1. «Судьба России». Гл. 5.
2. Быкова А.А., Хрестинина А. А. Национальная культура и СМИ в условиях глобализации // Материалы Международной научной конференции «Судьбы национальных культур в условиях глобализации». – Челябинск, 2010. –Т. 1.
3. Бычков В.В., Маньковская Н. М. Эстетика и философия искусства // Вопросы философии. – 2009. – № 12.
4. Князева Т.Н. Национальные и этнические традиции в условиях глобализации // Материалы Международной научной конференции «Судьбы национальных культур в условиях глобализации». – Челябинск, 2010. Т. 1.
5. Кортунов С. В. Глобализация и национальная идентичность. – М., 2009.
6. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества. – М., 2002.
7. Пикалова О. Н. «Мировая художественная культура» – образовательное пространство без границ // Материалы научно-практического семинара для учителей города Ставрополя/ Под ред. В. В. Василенко, Т. В. Поштарёвой, И. Ю. Малыгиной, В. Л. Нестерова. – Ставрополь, 2010.
8. Покотилова Т.Е. История отечественной культуры в истории России // Культурологическое образование в средней общеобразовательной школе / Материалы научно-практического семинара для учителей города Ставрополя / Под ред. В. В. Василенко, Т. В. Поштарёвой, И. Ю. Малыгиной, В. Л. Нестерова. – Ставрополь, 2010.
9. Сергакова И. Н. Противоречивая глобализация в этнокультурном контексте // Электронное научное издание «Аналитика культурологии». 2009. № 1 (13). URL: <http://analiculturolog.ru/index.php?module13>.
10. См. работы: Князева Т. Н. Национальные и этнические традиции в условиях глобализации; Карасева Т. А. Взаимодействие национальных культур в усло-

виях глобализации // Материалы Международной научной конференции «Судьбы национальных культур в условиях глобализации». – Челябинск, 2010. –Т. 1.

11. Цит. по: Великие мысли великих людей. Антология афоризма в 3-х томах. Сост. И. И. Комарова, А. П. Кондрашов. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, М., 1998. Т.3.

12. Шендрик А. И. Социология культуры: учеб. пособие для студентов. – М., 2005.

Т.А. Кулешова

Научный руководитель: к.ист.н. И.А. Ануфриенко г. Ставрополь

ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

По образу человека того или иного культурного периода развития общества можно судить об особенностях бытия, жизненного мира человека определенной эпохи. Не утрачивает этой особенности и развивающееся российское информационное общество.

«Информационное общество» – это цивилизация, в основе развития и существования которой лежит особая нематериальная субстанция, условно именуемая «информацией», обладающая свойством взаимодействия, как с духовным, так и с материальным миром человека. Последнее свойство особенно важно для понимания сущности нового общества, с одной стороны, информация формирует материальную среду жизни человека, выступая в роли инновационных технологий, компьютерных программ, телекоммуникационных протоколов. С другой – служит основным средством межличностных взаимоотношений, постоянно возникая, видоизменяясь и трансформируясь в процессе перехода от одного человека к другому [2, с. 83].

Таким образом, информация одновременно определяет и социокультурную жизнь человека и его материальное бытие. В этом, по нашему мнению, и состоит принципиальная новизна настоящего и будущего общества.

Социокультурное пространство сопрягает в себе социальные и культурные механизмы как равнозначные по влиянию факторы. В обществе главную роль играют законы, закономерности, идеалы, смыслы и ценности. Идеальное становится материальным, когда отражается в сознании и выступает в роли одного из условий реализации идеалов и ценностей. Одним из результатов отражения реалий социокультурной динамики является формирование образа нового человека, образа человека информационного общества, который способен обозначить тенденции еще не проявивших себя в полной мере будущих социальных преобразований. Проблемы человеческой уникальности особенно актуальны в XXI веке, когда массовое производство и стандартизация образа жизни большинства людей способны затмить собой творческое, индивидуальное, неповторимое в каждом человеке [1, с. 79].

В современном обществе в настоящее время происходит и наращивает темпы в своем развитии процесс всеобщей информатизации, который обусловлен дей-

ствием определенных «информационных тенденций». Ведущее место в этом процессе занимает возникновение и функционирование глобальной сети Интернет.

Зарубежные исследователи отмечают, что одним из наиболее существенных факторов влияния Интернета на социальную активность являются качественные изменения в условиях для обмена информацией между людьми, а, следовательно, и в возможностях для их информационных взаимодействий в виртуальной среде Интернет. Эта социальная сеть – компьютерные коммуникации сегодня формируют новую сферу информационного взаимодействия, которая приводит к возникновению новых видов общественных отношений [2].

Интернет – это новый уровень общения. В Интернете свободно общаются люди разных континентов – любые два человека, или сразу целая группа людей. Человечество только сейчас стремительно пытается осознать, что же случилось с ним, после построения и вхождения в Сеть. Потому что это абсолютно новое, а для России, и все еще неожиданное явление: новый способ восприятия и мышления, новый уровень общения, новый способ построения отношений [5, с. 299].

Реалии информационного общества предъявляют человеку новые требования, прежде всего, наличие способности и готовности к перемене деятельности, мобильности, переобучению, овладению новой профессией. Перед современным человеком встает широкая свобода выбора, реализация которой способствует проявлению его индивидуальности. Человек не испытывает особую потребность в идентичности в условиях информационного общества.

Художественный образ человека в социокультурном пространстве информационного общества выступает способом, моделью проявления небывалой ранее свободы выражения индивидуальности человека и обретения новой идентичности [3, с. 76].

Информационное общество отличается от остальных обществ тем, что информация, знания, информационные услуги и все отрасли, связанные с их производством, растут более быстрыми темпами, становятся доминирующими факторами развития общества.

Реалии информационного общества предъявляют человеку новые требования, прежде всего наличие способности и готовности к перемене деятельности. Информационное общество – это реальность сегодняшнего, и тем более, будущего дня.

Таким образом, для сознания человека эпохи информационного общества характерно то, что его формирование происходит при повышении возможности реализации индивидуальности, но, в свою очередь, при снижении стремления к идентичности. Человек не испытывает особую потребность в идентичности в условиях информационного общества, где важнее уметь пользоваться средствами информатизации, чем четкое осознание своей идентичности, причастности к какому-либо сообществу людей.

Список литературы

1. Сощенко И.Г. Характерные черты социокультурного пространства современного общества // Актуальные вопросы социогуманитарного знания: Сборник научных статей. – Ставрополь, 2006.

2. Жичкина А. Методология, теория и практика психологических исследований в сети Интернет. <http://flogiston.df.ru/news/archive/frameset.html>.
3. Абрамов С. М., Пономарев А.Ю., Шевчук Ю.В. Широкодоступный интернет как путь в открытое общество. Тезисы докладов Международная конференция «Интернет. Общество. Личность – 99». – СПб., 1999.
4. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. – М, 1990.
5. Урсул А.Д. Информатизация общества. – М.: 1990.

А.П. Липина

Научный руководитель: д.ист.н. И.А. Ануфриенко г. Ставрополь
**«ОБРАЗЫ» МАТЕРИНСТВА В ДРЕВНЕЙ РУСИ И МОСКОВИИ:
РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ**

Все стороны повседневных контактов матери и детей не только так или иначе связаны с частной жизнью женщины, но и являются одной из главных ее составляющих. Эти взаимоотношения неразрывно соединены, с одной стороны, с брачно-семейной сферой, а с другой – с социальными идеалами, интересами, ограничениями, социальной структурой в целом.

Представления о сущности и глубине контактов детей и родителей в разные исторические эпохи интересны не только сами по себе и не только в сравнительно-историческом плане, позволяющем выделить то «особенное», что было присуще собственно русской – в отличие от западноевропейской – семейной организации в отношениях матери и детей доиндустриального времени. Историко-психологический подход к изучению прошлого русской семьи открывает возможность выявить норму (стандарт) и девиантное (нестандартное), т.е. зарождение и развитие индивидуального выбора, индивидуальных решений, определяющих для отдельной, зачастую отнюдь не выдающейся, личности меру и саму возможность вторгаться в ход социального развития [7, с. 12].

От века к веку понятия «материнская любовь», «материнская забота», «материнское воспитание» эволюционировали, а потому содержание их в те времена, когда жили современники Ярослава Мудрого, Дмитрия Донского, Ивана Грозного или Алексея Михайловича, несомненно, отличались. Правда, отношение к родительскому, в частности материнскому, воспитанию менялось довольно медленно, что и позволяет отнести эти процессы к процессам *longue duree* (исторической долговременности) [6, с. 21].

Неравномерность обеспечения источниками разных сторон истории материнства и материнского воспитания в Древней Руси и Московии XVI–XVII вв., отрывочность и чрезвычайная скудость сведений, оставшихся по истории материнства и детства от домонгольской (X–XIII вв.), да и домосковской Руси (до XV в.), также предполагают предпочтительность долговременной исторической перспективы. Подобный подход позволяет лучше понять динамику меняющихся представлений, связанных с «образами» материнства и детства, глубже проникнуть в мир женщины того времени [4, с. 22].

Обращение к иконографическим памятникам домосковского периода, в том числе к иконам и фрескам «Рождества Богородицы», подтверждает скупость, сдержанность эмоций людей того времени, отсутствие известного по поздним памятникам умиления по отношению к детям. Их – и в книжных миниатюрах, и в иконографии – изображали как маленьких взрослых, со строгими, недетскими, невеселыми ликами. Составители правовых кодексов, видимо, тоже относились к ним без особого снисхождения и скидок на возраст: в нормативных памятниках Древней Руси нет никаких особых (более легких) наказаний за совершение проступков несовершеннолетними [4, с. 45].

Подобное отношение к детям во многих семьях было обусловлено обстоятельствами не только личностными: лишний рот в семье был зачастую непосильной обузой. Оттого в пословицах о детях, записанных в допетровское время, отразился реальный (далекий от идеализированного) взгляд на отношение к детям со стороны матери: «С ними горе, а без них вдвое» или «Бог дал, Бог взял» [5, с. 56].

В дидактических текстах XIII–XIV вв. можно встретить уже иное, личностно-эмоциональное обоснование любви и предпочтения отцов и матерей к сыновьям и дочкам, сильно отличающееся от текстов домонгольского времени: «Матери боле любят сыны, яко же могут помогати им, а отци – дщерь, зане требуют помощи от отец» [3]. Подобная сентенция заставляет задуматься над тем, что в изучении истории материнства (и отцовства) необходимо дифференцированное рассмотрение отношения к детям в зависимости от их пола. И дело было, по-видимому, не только в материальных соображениях (дочерям нужно было готовить приданое, а сыновья «приводили» в дом новую работницу): матери искали в семье защиту в лице сыновей, а отцы любили нуждавшихся в защите дочерей. И все же, более вероятно, экономические причины, а не личностные порождали «власть родителей над детьми» в раннесредневековой Руси. Вопрос лишь в том, переходила ли она во всех семьях в тот «слепой деспотизм без нравственной силы», о котором писал когда-то Н.И. Костомаров, а вслед за ним и некоторые нынешние западные «историки детства» в России [4, с. 34].

Сравнительно долго (почти до XIV в.) держалась на Руси традиция давать некоторым детям не «отчества», а «матерства» (Олег Настасьич, Василько Маринич), так как родство по матери считалось поначалу не менее почетным, чем родство по отцу. Позже «матерство» могло быть средством выделения особого статуса матери именуемого (например, незаконности семьи и непринятого супружества. Так, Олег Настасьич был сыном Настаски, наложницы в. кн. Галицко-го).[6, с. 42] Период XV – XVII вв. внес немало нового в отношения матери и детей: примерно за столетие до петровских преобразований началось обмирщение русской духовной культуры, что и позволяет соотнести историю материнства в России XVI–XVII вв. с его историей в Западной Европе XIII–XV вв.

В среде аристократии отношение матерей к детям становилось все более содержательным, особенно если речь шла о первенцах. Например, в. кн. Василий Иванович (1479–1533) так мечтал о наследнике, что пошел в 1526 г. на развод с княгиней Соломонией Сабуровой (ситуация обычная для Западной

Европы, но уникальная для православной России) и женился на молодой польке Елене Глинской. Когда она родила ему долгожданного сына, а это был будущий царь Иван Грозный (1530 г.), Василий Иванович не только повелел заложить известную церковь Вознесения в с. Коломенском под Москвой (такой жест «вписывался» в рамки обычного поведения главы княжеского рода), но и безмерно пекся о здоровье наследника [5, с. 41].

Тема «сокрушения ребер» и «наложения ран» как способа выработки послушания и покорности нашла законченное выражение в появившемся в XVI столетии «Домострое» с его развернутой системой физических методов воздействия. Однако и «Домострой» имел в виду воспитание сыновей отцом. Матери поднимать руку на чад, тем более на дочерей, не полагалось: ей отводилась другая роль и другое место в сложной семейной иерархии. Ясно видно это противопоставление в фольклоре: «Мать, умеи детей любить, чтоб их души не сгубить»; «Замахнись – да не ударь, подыми руку – да опусти»; «Не все тоской, ино и лаской»; «Родная мать высоко замахивается, да не больно бьет»; «Мать и бия – не бьет»; «В три раза прости, в четвертый прихворости»; «Что мать в голову вобьет – того отец не выбьет» [3].

Новое время рождало новые нюансы отношений матери к ребенку, отразившихся в письмах XVII в. Ощущение мягкого понимания неразумности ребенка скользит в «проговорке» одного из них: «Костенку жалуйте, не покинь[ь]те, а он еще ничего не домыслет – децкое дело!» [2, с. 12].

У представителей образованных сословий формы совместного досуга матерей с детьми были иными. В таких семьях занятия матери с детьми «калигравством», грамотой и чтением, составляли значительную часть повседневного досуга, а радость общения с детьми во время таких занятий («мати его велими радовашеся о разуме сына своего») – элементом частной жизни женщин. «И в доме у тебя, государь, все, дал Бог, здорово, – писала одна дворянка своему мужу, помещику В.Т. Выдомскому в конце XVII в. – Ведомо тебе, государь, буди, я сынишко твои [го] учу десятую кафизму...» [5, с. 33]. Приведенный пример убедительно свидетельствует о чувстве именно материнской ответственности за обучение детей, о признании матерями необходимости особого, целенаправленного их воспитания, «исправления нрава» своих чад.

В традиционном обществе женщину сызмальства готовили к материнству, она рано выходила замуж и в четырнадцать-пятнадцать лет становилась мамой. С течением времени женщины все чаще стремились рожать детей как можно позже – тогда, когда было завоевано определенное положение в обществе и достигнуто материальное благополучие.

На первый взгляд, кажется удивительным, как можно говорить о неготовности женщины к тому, к чему ее предназначила сама природа. С одной стороны, материнство возникло для обеспечения потребностей ребенка, мать должна хотеть удовлетворять его потребности и быть способной делать это. С другой стороны, материнство должно вписаться в структуру личности женщины, наряду с этим, материнство может вступить в конфликт с другими, важными

для нее ценностями, связанными с получением образования, желанием вести активный образ жизни, заботиться о своем здоровье. Выражалось это зачастую в страхах, связанных с родами [6, с. 25].

Ребенок нуждается в том, кто называется в психоанализе «объектом привязанности» – в человеке, который его принимает. В таком «основном взрослом», который подстраивается под малыша и, прежде всего, формирует у него «базовое доверие к миру». Отношения с этими людьми могут меняться со временем, но они остаются на всю жизнь [7, с. 42].

Подводя итоги вышесказанному – роли в частной жизни материнства и материнского воспитания в Древней Руси X–XV вв. и Московии XVI–XVII вв. – следует отметить, что поддержание теплых, эмоциональных отношений между родителями и детьми в русских семьях существовало отнюдь не «от века», оно постепенно становилось значимой и важной составляющей повседневного быта и, следовательно, частной жизни женщин, окончательно став ею в XVI–XVII столетиях. Буквально вся повседневная жизнь женщины была сосредоточена на детях, но лишь представительницы аристократии, родив детей, могли отдать их на руки кормилицам и сосредоточиться в дальнейшем на воспитании «норова», обучении, общении по желанию и по возможности.

Список литературы

1. Российское законодательство X–XX вв. В девяти томах. Т. 2–4. – М., 1985.
2. Антокольская М.В. Лекции по семейному праву. – М., 1995.
3. Домострой. – Л., 1992.
4. Исаев И.А. История государства и права России. – М., 1993.
5. Развитие русского права в XV – первой половине XVI в. – М., 1988.
6. Филиппова Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии//Вопросы психологии. –2001. – №2.
7. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству//Вопросы психологии. – 2002. – №5.

Е.В. Литвина

Научный руководитель: к.ист.н. Т.С. Овчаренко г. Ставрополь

МИР ДЕТСТВА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Детство – период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости; это период становления ребенка полноценным членом человеческого общества. При этом продолжительность детства в первобытном обществе не равна продолжительности детства в эпоху средневековья или в наши дни. Этапы детства человека – продукт истории, и они столь же подвержены изменению, как и тысячи лет назад [6, с. 32]. В своем развитии человечество не сразу пришло к пониманию того, что ребенок – полноценный член общества. Однако ввиду его физической и умственной незрелости, он нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую

правовую защиту, как до, так и после рождения. Преобразования, вызванные революциями в Европе в XIX веке, создали предпосылки для общественного понимания и рассмотрения прав детей, их защиты от рабства, экономической эксплуатации, произвола родителей. Только в эпоху индустриализации и введения обязательного школьного образования «гражданское общество» начало понимать различие между детским миром и миром взрослых [8, с. 139]. Поэтому нельзя изучать детство ребенка и законы его становления вне развития человеческого общества и законов, определяющих его развитие. Продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества. Проблема истории детства – одна из наиболее трудных, так как в этой области невозможно проводить ни наблюдение, ни эксперимент. Этнографам хорошо известно, что памятники культуры, имеющие отношение к детям, бедны. Даже в тех, не очень частных случаях, когда в археологических раскопках находят игрушки, это обычно – предметы культа, которые в древности клали в могилы, чтобы они служили хозяину в загробном мире. Теоретически вопрос об историческом происхождении периодов детства был разработан в трудах П.П. Блонского, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина.

В настоящее время уникальность детского возраста в жизни отдельного человека общепризнанна. Между тем онтогенетическая уникальность всей совокупности детских возрастов определяется культурно-исторической самобытностью детства. Попытки осмыслить эту уникальность, не выходя за рамки онтогенеза, рано или поздно терпят фиаско. Идея самоценности детства имеет длительную историю, хотя до сих пор многим кажется оригинальной и передовой. В научной педагогике этот взгляд манифестируется, начиная с Ж.-Ж. Руссо, однако свое фундаментальное обоснование находит лишь в XIX в. (концепция Ф. Фребеля) [5, с. 52].

Ход психического развития ребенка, согласно Л.С. Выготскому, не подчиняется вечным законам природы, законам созревания организма. Ход детского развития в классовом обществе, считал он, «имеет совершенно определенный классовый смысл». Именно поэтому, он подчеркивал, что нет вечно детского, а существует лишь исторически детское [2, с. 7]. Так, в литературе XIX века многочисленны свидетельства отсутствия детства у пролетарских детей. Например, в исследовании положения рабочего класса в Англии Ф. Энгельс ссылаясь на отчет комиссии, созданной английским парламентом в 1833 году для исследования условий труда на фабриках: дети иногда начинали работать с пятилетнего возраста, нередко с шестилетнего, еще чаще с семилетнего, но почти все дети неимущих родителей работали с восьмилетнего возраста; рабочее время у них продолжалось 14-16 часов. Принято считать, что статус детства пролетарского ребенка формируется лишь в XIX-XX веках, когда с помощью законодательства об охране детства начал запрещаться детский труд.

Первой работой, благодаря которой оформилось само понятие «истории детства», стала появившаяся в 1960 книга Филиппа Ариеса «Ребенок и семейная жизнь при старом порядке» (*L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien rgime*). Глав-

ная мысль этой книги, одного из первых современных исследований истории детства, заключается в том, что жизненный опыт детей неодинаков в разных странах и в разные века [1]. Ариес считает, что до Нового времени детство не воспринималось как этап развития, уникальный по своим психологическим и эмоциональным потребностям. Напротив, Л. де Мос, еще один из первых исследователей истории детства, считал, что «чем дальше вглубь истории, тем меньше заботы о детях и больше шансов у детей быть убитыми и брошенными или подвергнуться избиениям, запугиванию и надругательству». По мере того как историками все глубже постигается положение детей в традиционных обществах, они все более отвергают взгляды Ариеса и де Моса, однако непреходящее значение этих ученых заключается в том, что они очертили данную область науки и стимулировали последующие исторические исследования детства.

Так центральный компонент понятия детства в античность как социального института составляют представления о том, как следует воспитывать детей. Если такие представления существуют, значит, существует и понятие «детство». Законы о воспитании детей приписывают основателю Рима Ромулу и основателю Спарты Ликургу. В своих произведениях Платон и Аристотель уделяли много внимания детям. Греки выделяли пять этапов детства: младенчество, от рождения до приблизительно двух лет; ранний дошкольный возраст, от двух до трех лет или немного позже, когда ребенок начинает отделять себя от матери и становится физически активным; поздний дошкольный возраст, от трех до семи лет, когда дети становятся активнее и все больше вовлекаются в социальные группы; школьный возраст, от семи-восьми лет до полового созревания; и юность, возраст между половым созреванием и зрелостью. Важной особенностью воспитания мальчиков в Древней Греции (на Крите и в Спарте это относилось и к девочкам) были соревнования и спортивные игры. Олимпийские игры в древности включали соревнования юных атлетов из разных областей Греции. За исключением Спарты, где статус женщин был, по меньшей мере, равен статусу мужчин, девушки мало участвовали в общественной жизни за пределами семьи [7, с. 21].

Мало что известно, какова была жизнь общества в течение долгого времени после падения Римской империи. Мальчики могли получать образование в монастырях, причем монахи не требовали от них исполнения правил, предписанных взрослым, и даже выделяли время для игр. Но, уже начиная с XII в., в литературе все чаще упоминаются дети и обсуждаются вопросы их образования [9].

В мышлении людей начинает преобладать идея взаимных обязательств: родители отдают свое время и средства, чтобы помочь детям вступить в жизнь, а дети в ответ обязуются быть послушными и покорными родителям. Некоторые историки утверждают, что высокая детская смертность в Средние века и в начале Нового времени свидетельствует о недостатке родительской привязанности к детям. Во всяком случае, совершенно очевидно, что там, где высокая детская смертность вызвана нищетой и отсутствием современного здравоохранения, родители с большей твердостью переносят смерть многих своих детей. Однако недавние исследования Средневековья обнаружили примеры та-

кого родительского горя по рано умершим детям, которое ничуть не уступает проявлениям чувств в другие исторические периоды.

Идея послушания на Востоке была главной составляющей семейной традиции высших классов Китая. В трактате «Наставления детям» Лю Пен Чжу (1084–1145) отмечает, что «служить правителю все равно, что служить родителям». Детей китайской элиты предполагалось обучать в духе нравственных ценностей конфуцианства, как это сформулировано в другом, более позднем трактате: «Конфуций сказал, что путь к мудрости начинается с воспитания праведности в детстве. Это означает, что ребенка следует непрестанно учить не отвлекаться на глупые занятия, вкушать после старших, всегда повиноваться достойным и принимать бедных».

Традиционная японская пословица гласит: «Дети – это сокровища». В традиционной японской семье один ребенок (мальчик или девочка) оставался дома как наследник домашнего очага. Этот обычай, по-видимому, ушел в прошлое в результате американской военной оккупации после Второй мировой войны, однако японские семьи продолжают строиться вокруг детей. Японская система воспитания детей переменялась после войны, и теперь вместо того, чтобы готовить детей служить семье, их готовят к безболезненному поступлению в школу, освоению профессии и работе в большой фирме. Как и в Западной Европе и Северной Америке, школа дополнила семью в качестве первичного агента социализации [4, с. 89].

На мусульманском Ближнем и Среднем Востоке в детях видят связь между прошлым, настоящим и будущим. В отличие от промышленно более развитых регионов мира здесь семейную жизнь и принципы воспитания детей определяют традиции. Большая семья преобладает в качестве ячейки общества, она формирует ценности, дисциплину, модели поведения, экономическую и социальную поддержку. В обмен на безопасную нишу от колыбели до могилы, такая система большой семьи с раннего детства требует от всех своих членов конформности и верности. Однако по мере индустриализации стран Ближнего и Среднего Востока и их вступления в мировую экономическую систему традиционная культура семьи приспосабливается к новым условиям жизни. Сегодня дети из богатых городских семей пользуются благами школьного образования, современного здравоохранения и множеством других преимуществ современной цивилизации [4, с. 94].

В Западной Европе и Северной Америке Новому времени предшествует период преимущественно сельской жизни в XVII и XVIII вв., когда основной ячейкой общества являлась большая многодетная семья. Детей ценили как рабочие руки, и семьи с большим числом работающих детей имели больше шансов на выживание.

К концу XVIII в. в мире происходят перемены: появляются новые города, возрастает роль торговли, в экономике многих регионов начинает господствовать промышленность. По мере того как обитатели городов пополняют средний класс, число детей и размеры семьи уменьшаются. Однако в бедных городских семьях чис-

ло детей все еще остается большим, и такие семьи больше всего страдают от тяжелых условий жизни в промышленных городах. В европейских и американских городах XIX в. множество сирот и брошенных детей оказывается на улице, и многие видят в них причину мелких правонарушений и угрозу порядку в обществе. Для разрешения этой социальной проблемы реформаторы создают общественные школы, исправительные заведения, приюты для сирот и специальные учреждения, призванные размещать бездомных городских детей в крестьянских семьях, где может найти применение их труд. В конце XIX в. реформаторы принялись за улучшение в городах санитарных условий и качества питания детей, организуя, в частности, снабжение молоком отнятых от груди младенцев [1, с. 115].

В современном развитом мире жизнь детей значительно улучшилась: снизилась смертность, а потому стало меньше шансов оказаться сиротами, пережить смерть сестры или брата или умереть до достижения зрелости. Сегодня людям легче дожить до появления внуков, но в то же время участились разводы, многие дети живут в неполных семьях, так отличающихся от большой семьи в традиционных культурах настоящего или прошлого. Их родители все больше полагаются на профессиональную помощь в воспитании детей. Дети находятся в школе дольше, чем в Средние века или там, где все еще господствуют традиционные культуры. Они проводят больше времени в группах сверстников, у них меньше братьев и сестер, зато такой ребенок может иметь отдельную комнату, свои деньги и даже собственные средства информации. Положение детей защищено ясно очерченными законами, хотя они и различаются в разных странах. Необходимо, однако, подчеркнуть, что улучшение жизни детей в XX в. [10, с. 291] происходит неравномерно: несмотря на огромные успехи детского здравоохранения и образования, такие большие и этнически неоднородные страны, как США, Россия и Китай, отстают от Западной Европы, Канады и Японии.

Список литературы

1. Ариес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. – Екатеринбург, 1999.
2. Выготский Л.С. История развития психики: В 6 т. – Т.3. Проблемы развития психики. – М., 1985.
3. Кислов А.Г. Социокультурные смыслы детства. – Екатеринбург, 1998.
4. Кон И. С. Ребенок и общество. – М., 2003.
5. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека: основания культурно-исторического подхода. – Рига, 1999.
6. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 2004.
7. Саган Г. Возрастные границы детства. – Харьков, 2003.
8. Социальная политика и мир детства в современной России. / Под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой и Е.П.Антоновой. – М., 2009.
9. Федянина М.В. Символические границы детства. // <http://www.humanities.edu.ru/db/mosg/18838>.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.

ВОСПОМИНАНИЯ О ДЕТСТВЕ В НАРРАТИВНЫХ ИСТОЧНИКАХ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

С 60-х годов XX в. научное сообщество заинтересовал вопрос детства в разные исторические периоды. В работах Филиппа Ариеса, Л. Де Мауса, Э. Шортера в основном давалась оценка отношению взрослых к ребенку, но реже исследователи занимались вопросом отношения ребенка к миру взрослых. Противопоставлял ли он себя этому миру или полагал себя такой же частью его, какой являлись его родители и другие взрослые?

Наиболее всего интересным является эта проблема в разрезе Средневековья. Именно тогда общество переживало один из переломных периодов в своей истории. Темп жизни ускорялся, ломался привычный социальный строй древности. Естественно этот перелом сказался и на сознании людей, на их отношении к детям – и на отношении детей к окружающему миру в период их взросления.

Мнения об этом вопросе разделились. Часть исследователей считает, что детства в Средние века не существовало. Иные, и их число растет, полагают, что детство существовало и занимало важное место в жизни человека.

Мишель Пастуро в его работе «Повседневная жизнь Франции и Англии во времена рыцарей Круглого стола» написал: «До 6-7 лет ребенок воспитывался няньками. Его занятия состояли из различных игр, таких, как прятки, жмурки, чехарда и т. п. и игрушек: шарики, кости, бабки, волчки, деревянные лошадки, тряпичные и кожаные мячи, куклы с двигающимися ручками и ножками, выструганные из дерева, миниатюрная посуда. Похоже, что в Средние века взрослые проявляли определенное равнодушие к маленькому ребенку. Лишь в немногих документах и литературных произведениях можно встретить изображение родителей, очарованных, умиленных или взволнованных действиями своего потомства, не достигшего возраста обучения» [5;3].

О проблеме средневекового детства говорит Зарецкий Ю.П. в его работе «Автобиографические «Я» от Августина до Аввакума (Очерки истории самосознания европейского индивида)». В том числе его интересует вопрос переживания авторами биографий их собственного детства: «В целом ряде этих сочинений достаточно подробно говорится о первых годах жизни героя-автора, причем автобиографизм превращает эти источники в особую, весьма специфическую группу «живых» свидетельств – тех, которые дают возможность узнать не только то, что думали люди Средневековья о первых годах жизни человека, но и то, как они их чувствовали и переживали на своем собственном опыте» [4].

Ллойд Демоз полагал, что в период с IV по XIII века основным стилем воспитания детей был игнорирующий или оставляющий стиль. Для него характерна торговля детьми в том или ином виде – либо прямая в виде работорговли, либо непрямая, распространенная в Средние века – передача детей другим

благородным семействам в качестве заложников, пажей, оруженосцев и т.д. С XIV в. на смену этому стилю приходит амбивалентный стиль, для которого обычна практика ограничения подвижности детей.

Изучение вопроса восприятия детьми окружающего их мира затруднено естественным препятствием. Дети не склонны оставлять каких-либо записей. Конечно, многие авторы в своих автобиографических работах говорят о своем детстве едва ли ни с момента рождения, но эти свои описания они пишут с высоты своего возраста, а во многом и со слов других. Из-за этого многое они оценивают не так, как оценивали в детстве, а во многом, вероятно, и вовсе не упоминают, не считая его важным.

Тем не менее, в биографиях можно проследить некоторые неискаженные моменты, связанные обычно с некоторыми важными моментами их детства. Это может быть первый учитель, важнейшие моменты детства. Часто встречаются моменты, во время которых авторы и решают вступить на стезю литераторов. Вычленив такие моменты из общего потока воспоминаний, смешанных с поздними добавлениями, можно найти следы душевных переживаний авторов.

В средневековых автобиографиях и биографиях можно заметить подражание. Авторы либо следуют канонам, заданным первыми из них – Августином и другими, либо ориентируются на работы античных авторов. Это привносит определенные элементы – некие знамения, которые сопутствуют рождению героя, отличающие его с детства ум и благородство.

Средневековые авторы не разделяли мир людей и Бога. Описывая свое детство, они в первую очередь говорят о даре жизни. Особенно четко это можно проследить у Августина Блаженного, в его «Исповеди». Для него, человека веры, Бог создатель его жизни, а все вокруг – проводники его воли. Это в некоторой степени искажает его оценку прошлого. Но, тем не менее, именно этот человек первым в Средние века осмыслил процесс взросления человека на собственном примере. Он пытается объяснить многое из того, что происходило с ним в детстве, обучение его необходимым навыкам – ходьбы, речи и умения общения с другими людьми. «Я схватывал памятью, когда взрослые называли какую-нибудь вещь и по этому слову оборачивались к ней; я видел это и запоминал: прозвучавшим словом называется именно эта вещь» [1; 9]. Здесь он оценивает себя как меньшую часть общества, как человека обучающегося у более разумных. Далее Августин упоминает некие «зрелища, игрища старших», на которые ему хотелось поглядеть. Видимо, в тогдашнем обществе существовали некие вещи, до которых дети не допускались, что вызывало у ребенка любопытство. Но Августин оценивает свое любопытство с негативной точки зрения, считая, что он должен был во всем слушаться старших. Здесь в нем говорит груз прожитых лет, накопленный опыт, общественные нормы, которым он, за годы, прошедшие с детства, привык подчиняться – они стирают в нем того ребенка, которым он когда-то был и затуманивают общую картину восприятия им мира в детские годы.

Августин большое внимание уделяет периоду своего обучения. Он характеризует самого себя как нерадивого ученика, плохо учившего заданные ему уроки и за это частенько получавшего наказания. Его детство с этой стороны предвидится довольно мрачным.

Гораздо более поздние авторы, но не менее значимые, тоже описывали свое детство. Среди них хронист Гвиберт Ножанский со своей работой «О моей жизни», знаменитый поэт Петрарка с «Письмом потомкам», Бенвенуто Челлини и его «Жизнь» и многие, многие другие.

В их работах можно проследить определенную тенденцию. Детству как отдельному периоду человеческой жизни уделялось все большее внимание. Более того, многие из них полагали детство периодом, в котором формируются и раскрываются способности человека.

Гвиберт Ножанский весьма подробно рассказывает о своем детстве и, особенно о процессе его обучения. Для этого был нанят специальный учитель, который посвящал все время только ему. Этого учителя Гвиберт характеризует как строгого воспитателя, не гнушавшегося и физических наказаний. Хронист четко проводит границу между собой и другими детьми, которые «бегали там и сям в свое удовольствие и имели позволение время от времени пользоваться своей свободой» [3; 6]. Свое воспитание он оценивает как строгое и ограничивавшее его детские желания. Все это проистекало, вероятно, из того, что в обучению к нему относились скорее как к взрослому, чем как к ребенку, тогда как он четко говорит о своих именно детских желаниях, отличных от желаний окружающих его взрослых.

О педагогических качествах своего учителя и о его знаниях Гвиберт отзывается тоже не лучшим образом: «Каждый, видя, как он побуждает меня к труду, надеялся сначала, что такие чрезвычайные упражнения изощрят мой ум; но эта надежда скоро уменьшилась, ибо мой учитель был очень неискусен в чтении стихов и сочинении их по всем правилам. Между тем он осыпал меня почти каждый день градом пощечин и пинков, чтобы заставить силою понять то, что он никак не мог растолковать сам» [3; 7].

Анна Комнина, современница Гвиберта и его коллега, весьма скупо описала свое детство, говоря в основном о различных придворных делах, в которых ей приходилось участвовать. Себя она с ранних лет полагает значительным лицом, которому взрослые доверяют все свои тайны [2, с. 117]. Или при императорском дворе Византии дети действительно рассматривались как равные своим взрослым родственникам, либо Анна просто не желает говорить о своем положении в детстве, оставляя этот период своей жизни неопианным.

Автобиографической работой отметился и Пьер Абеляр. Его труд назывался «История моих бедствий». В нем он рассказывает о своем детстве и особенно пространно о том, как он пришел к философии и к желанию быть философом: «Я же чем больше оказывал успехов в науке и чем легче они мне давались, тем более страстно привязывался к ним и был одержим такой любо-

вью к знанию, что, предоставив своим братьям наследство, преимущества моего первородства и блеск военной славы, совсем отрекся от участия в совете Марса ради того, чтобы быть воспитанным в лоне Минервы» [6; 1]. Для него детство – это период раскрытия талантов и формирования мировоззрения.

Петрарка, живший на две сотни лет позже Гвиберта Ножанского, также описал свое детство. Он в нем видел период, когда сформировался его поэтический талант. Но слов он ему посвятил не много, довольно кратко описав переизбыток его семьи в ранние годы жизни и практически ничего не сказав о собственных переживаниях в этот период.

После Гвиберта и Петрарки различные автобиографии множатся. Их пишут очень многие – от весьма значительных лиц, до весьма мелких в масштабах истории. Но именно эти малые люди, описывающие с большими подробностями бытовые события, важны и именно их записи предоставляют наиболее ценный источник понимания положения ребенка в средневековом обществе и его самосознания.

В средневековом обществе у ребенка не было детства в современном смысле этого слова. Хотели его родители или не хотели, но их ребенок должен был с малых лет работать, иначе было не прокормиться. Дети крестьян с малых лет работали в поле, помогая взрослым. Дети ремесленников отдавались в учение и обучались либо своими родителями, либо с определенного возраста могли попадать в обучение к другим людям. Дети же из благородного сословия с ранних лет обучались нормам и правилам поведения. Мальчиков учили семи благородным искусствам: шахматам, плаванию, фехтованию, верховой езде и т.д. Девочек учили тому, что полагали наиболее важным для них, то есть неким бытовым вещам, которые должны были пригодиться им в супружеской жизни.

Во все времена психика человека «подгоняется» под желания общества и Средние века не были исключением. Детей ломали под нужные рамки. Со временем качества, которые нужно было воспитывать в человеке в детстве, изменились. Изменилось и отношение к детству. Вместо человека действия понадобился человек думающий.

Дети, неспособные к сопротивлению, подчинялись и получали психологические травмы на всю оставшуюся жизнь.

Список литературы

1. Августин. Исповедь., кн.1, гл.VIII, с.9// webreading.ru
2. Анна Комнина. Алексиада. – М., 1965, кн. III, гл.1.
3. Гвиберт Ножанский. О моей жизни.// <http://www.vostlit.info>
4. Зарецкий Ю.П. Автобиографические «Я» от Августина до Аввакума (Очерки истории самосознания европейского индивида. – М., 2007
5. М. Пастуро. Повседневная жизнь Франции и Англии во времена рыцарей Круглого стола. М., 2009, гл.1, с.3// webreading.ru
6. Пьер Абеляр. История моих бедствий., ч.1, с.1// webreading.ru

М.В. Пономаренко

Научный руководитель: к. ист. н. В.Н. Садченко г. Ставрополь

ПОЛИТИКА АВСТРО-ВЕНГЕРСКИХ ВЛАСТЕЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ МУСУЛЬМАН БОСНИИ И ГЕРЦЕГОВИНЫ НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВВ.

С середины XIX в. в Юго-Восточной Европе шел активный процесс самоопределения народов, принадлежащих к разным полиэтническим общностям – славянской, германской, угро-финской. Эти процессы затронули также славян-мусульман Боснии и Герцеговины.

Состояние системы образования в определенном смысле является критерием общей оценки духовного и культурного развития любого из государств, а уровень образованности населения является одним из исходных оснований для успешного развития общества. Школа, осуществляя прямое и опосредствованное влияние на сознание членов общества, выступает своеобразным инструментом развития этого общества. Развитие системы начального образования, как инструмента распространения грамотности, является одним из главных факторов модернизации любой страны.

После оккупации османской провинции Боснии и Герцеговины Австро-Венгрией в 1878 г., новые власти, желая повысить уровень жизни населения, обратили внимание на систему образования.

Начальным конфессиональным учебным заведением боснийских мусульман был «мектеб», призванный дать учащимся основные знания по арабскому языку, содержанию Корана и канонам ислама. Светские предметы не включались по причине противоречий между догмами ислама и достижениями науки. Несмотря на небольшое количество преподаваемых дисциплин, уровень получаемых учащимися знаний был крайне низок. Преподавание всех занятий осуществлялось одним человеком, получавшим скромную оплату из средств вакуфа или пожертвований мусульман. Занятия проводились без определенного плана, что создавало трудности, как в процессе восприятия знаний, так и вносило элемент территориальной разобщенности в мусульманской среде провинций [3, с. 698].

В 1893 г. по инициативе высшего мусульманского духовенства в Боснии и Герцеговине были учреждены реформированные мектебы – «реформмектебы». Теперь преподавание Корана и канонов ислама велось на турецком и арабском языках, объем преподаваемого материала был разделен на три года. Но одним из главных новшеств стало требование к учителю – наличие диплома об образовании.

Наряду с мектебами в Боснии и Герцеговине существовали и «рушди» – начальные школы с преподаванием светских предметов, восточных языков и исламских канонов. Власти Османской империи воспринимали рушди как поставщиков потенциальных управленцев в государственные учреждения, а Австро-Венгрия видела в них компромиссные учебные заведения для детей му-

сульман, родители которых отрицали необходимость посещения светских школ. Но рушди не получили большого признания, и до начала Первой мировой войны оставались немногочисленными привилегиями больших городов [4, с. 38].

В процессе получения полноценного образования мусульманский ребенок был ущемлен по сравнению с детьми других вероисповеданий Боснии и Герцеговины. Помимо наличия явной доминанты религиозного обучения над светским, трехлетнее посещение мектеба или рушди приводило к тому, что дети, продолжающие обучение в светской школе, поступали в нее в возрасте, в котором остальные ее уже заканчивали. Кроме того, большинство родителей-мусульман негативно смотрели на получение своими детьми светского образования.

Австро-венгерское правительство, желая уравнивать возможности детей всех конфессий при поступлении в общественные начальные школы, в 1899 г. издало предписание о необязательности посещения мусульманскими детьми начальных религиозных школ. Однако эта установка вызвала среди мусульман энергичное сопротивление [10].

В общепринятом понимании среднего звена в мусульманской системе образования не существовало. Вслед за начальной школой следовала высшая конфессиональная школа «медресе», где готовили будущих представителей исламского духовенства. Несмотря на долгий срок обучения в медресе (8 – 12 лет), обучающиеся не получали всестороннего образования, поскольку как и в низших конфессиональных школах, не преподавались светские предметы.

Знания, полученные в мектебах, рушди и медресе, не закладывали основ воспитания гражданского светского общества. Отсутствие же мотивации необходимости получения светского образования среди мусульман провинций (особенно сельского населения) привело к тому, что накануне Первой мировой войны количественный уровень безграмотных мусульман был наибольшим по сравнению с представителями иных вероисповеданий.

Особое место в проблеме организации мусульманского образования в Боснии и Герцеговине занимал вопрос о языке преподавания. Официальным языком правительственных учреждений был немецкий, но для общения с местным населением оккупационные власти употреблялся сербо-хорватский язык. Именно на нем, по словам русских граждан, находящихся в то время в провинциях, происходили разбирательства во всех судебных инстанциях и велось административное делопроизводство. Публикация правительственных объявлений производилась помимо сербо-хорватского языка (кириллицы и латиницы) еще и на немецком и турецком языках.

Языковое разнообразие наблюдалось и при выполнении публичных надписей в Сараево, Мостаре и других городах Боснии и Герцеговины [8, с. 313], что свидетельствовало о низком уровне грамотности мусульманского населения. В меморандуме 1900 г. сами мусульмане с горечью констатировали, что их дети, вследствие специфики исламской религии, серьезно ущемлены в процессе получения полноценного образования. Откровенно говоря, в среде боснийских мусульман отсутствовал необходимый минимум коммуникационных воз-

можностей. Тем не менее, этот недостаток компенсировался традиционными каналами внутритэтносной связи, традиционной системой общения, происходила достаточно оперативная передача информации [9, с. 121].

Призванный исправить такое положение «Закон об общественном обязательном образовании» (1911 г.), не сумел преломить общую ситуацию массового неучастия мусульманского населения в образовательных процессах. По данным конфессиональной классификации учеников гимназии в Сараево очень четко прослеживается нежелание боснийско-герцеговинских мусульман получать светское образование [2, с. 205]. На рубеже XIX-XX вв. происходит постепенное перемещение центра тяжести с религиозных моментов на национальные вопросы в общественном сознании населения Боснии и Герцеговины.

Цивилизаторская миссия Габсбургской империи в оккупированных территориях дала сбой в сфере просвещения. Оккупационная власть, желая покончить с архаичной системой образования, проявила меньше всего понимания и уважения к боснийской национальной специфике. Например, в Сараево были закрыты офицерское реальное училище, гражданское училище «рушди» для мальчиков всех конфессий, сиротский ремесленный пансионат, 40 мусульманских мужских и женских начальных «школ грамотности». В освободившихся помещениях разместились казармы, госпитали, склады, канцелярии [9, с. 121]. Такая политика постигла и другие населенные пункты Боснии и Герцеговины.

Вероятно, столь категоричное отношение к мусульманским образовательным учреждениям объясняется их количественным превосходством в соотношении с католическими, а тем более православными училищами и школами [7, с. 231]. Русский вице-консул в Мостаре Н.А. Илларионов, путешествуя по окрестностям Герцеговины, отмечал, что до самого Требинья не встретил ни одной школы для православного населения. Только в самом Требинье он нашел небольшое училище, недостроенное и без средств к существованию [10]. Пытаясь заполнить брешь в профессиональном образовании на территории Боснии и Герцеговины, оккупационное правительство в 1879 г. открыло первую реальную гимназию в Сараево, в 1883 г. – высшую гимназию в Мостаре и в 1889-1890 гг. – в Тузе. С 80-х гг. XIX в. на территории оккупированных провинций появились торговые школы и профессиональные училища [1, с. 75-83].

Одновременно новая имперская власть четко обозначила свои конфессиональные пристрастия. В деревнях, где подавляющее большинство населения придерживалось исламского вероисповедания, правительство оставила религиозные школы без изменения. Также конфессиональными, новая европейская власть резко выделила и свои языковые приоритеты. Подавляющая часть населения провинций была неграмотной, но даже в тех случаях, когда у отдельных лиц появлялась возможность получить элементарное образование, власти давали разрешение под условием, что православные не должны обучаться латинице, а католики и мусульмане – кириллице [5, с. 52].

Во вновь открывшемся офицерском училище в г. Ревеле обучение велось на двух языках – немецком и сербо-хорватском. Однако ввиду бурных протес-

тов общественности власти пришлось идти на попятную, и объявить о том, что «преподавание в казенных учебных заведениях будет производиться на местном языке, латинскими и кирилловскими буквами» [6, с. 330]. Стоит сказать, что в более поздний период оккупационного правления языком преподавания во всех учебных заведениях был признан сербохорватский язык. Немецкий язык при этом изучался как обязательный предмет лишь в среднеучебных заведениях [8, с. 313]. Впоследствии тенденция роста числа обучающихся католиков только увеличивалась [3, с. 699]. Незначительное число студентов-мусульман объяснялось отнюдь не давлением со стороны австро-венгерских властей, а игнорированием мусульманским населением светского образования. Неучастие приверженцев ислама в этих процессах несколько нарушали австро-венгерские планы модернизации общеобразовательной системы, призванной в конечном итоге сформировать фундамент «прозападного» боснийского общества, воплощающего в себе не только культурное наследие двуединой монархии, но и трансформированные местные традиции.

Итак, можно констатировать, что оккупационные власти Дунайской империи с 1878 г. предприняли ряд мер по интеграции мусульманского общества в общеевропейскую систему образования. Во-первых, были реформированы мектебы в 1893 г., во-вторых, австро-венгерское правительство на законодательном уровне пыталось снизить роль конфессионального образования и повысить значение светской школы среди мусульман Боснии и Герцеговины. Кроме того, государство в системе реформирования придавало большое значение языку, на котором велось обучение и делопроизводство. Но эти меры не были эффективными по причине негативного отношения исламского населения к правительству Дунайской монархии, как к власти, ущемляющей их в правах по этнонациональному признаку. Кроме того, предпринимаемые шаги венской администрации в рамках сближения всех конфессий Боснии и Герцеговины не ознаменовались успехами, поставив на повестку дня новые вопросы о религиозной автономии мусульман.

Список литературы

1. Dzaja S.M. Bosnien-Herzegowina in der österreichisch-ungarischen Epoche (1878-1918). – München, 1994 (Пер. О.Н. Новиковой).
2. Hauptmann F. Die Mohamedaner in Bosnien-Herzegowina // Die Habsburger monarchie. 1848-1918. – Wien, 1985. Bd. IV (Пер. О.Н. Новиковой).
3. May A.J. The Habsburg monarchy. 1867-1914. – Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1960 (Пер. О.Н. Новиковой).
4. Newerkowsky G. Die bosnisch-herzegowinischen Muslime. Geschichte. Brauche. Alltagskultur. Unter Mitarbeit von Besim Ibisevic und Zarko Bebic. – Wieser, 1993 (Пер. О.Н. Новиковой).
5. Виноградов К.Б. Боснийский кризис 1908-1909 гг. как пролог первой мировой войны. – Л., 1964.
6. Вяземская Е.К. Босния и Герцеговина: ее место и роль в европейских конфликтах начала XX века // В «пороховом погребе Европы». 1878-1914 гг. / Под ред. В.Н. Виноградова, В.И. Косика и др. – М., 2003.

7. Кондратьева В.Н. Русская помощь Боснии и Герцеговине в деле народного образования в 50-70-е годы XIX в. // Балканские исследования: Сб. ст. / Под. ред. Г.Л. Арша, В.Н. Виноградова и др. – Вып. 6. Культура народов Балкан в новое время. – М., 1980.

8. Лапшин. Письмо из Босно-Герцеговины// Русский вестник. – 1901. – № 9.

9. Роль религии в формировании южнославянских наций / Под. ред. И.В. Чуркиной. – М., 1999.

10. Цит по: Новикова О.Н. Боснийско-герцеговинская политика Австро-Венгрии последней трети XIX – начала XX в. и ее роль в развитии международных отношений на Балканах: Дис. ... канд. ист. наук: 07.00.03 –Ставрополь, 2006.

К.А. Попова

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

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА И КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ СУПЕРИНДУСТРИАЛЬНОГО 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. Современный этап развития общества обозначается исследователями как «супериндустриальный», где главной становится сфера управления на основе информации. В основе супериндустриализма лежит применение высоких технологий, которые, по словам О. Тоффлера, формируют «одноразового человека», отличающегося повышенной мобильностью, но одновременно с этим, не нуждающегося в сохранении национальных, культурных и исторических особенностей [1, с. 59-60].

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» [10, с. 415]. Все это порождает либо «шовинистические настроения, либо полусознательное подражание эрзаобразцам западной культуры, сопровождающееся, нередко, глубоким непониманием специфики российской истории» [10, с. 416]. А это, в свою очередь, соответствующим образом действует на сознание подрастающего поколения, формирование его ценностных установок и личностного мировоззрения, отражающих не только духовно-нравственное состояние личности, её культурного развития и образованности, но и общий уровень культурного развития общества.

В данной ситуации требуется более глубокий анализ происходящих процессов, осмысление роли и значения культуры, как одного из факторов воспитания и развития современной личности с целью обеспечения условий благополучного социокультурного 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. Усваивая достигнутый уровень, новое поколение на этой основе становится инициатором преобразований, способствующих продвижению вперед. Как отмечают исследователи, эти две стороны взаимосвязи поколений – «освоение культурного наследия и новаторство, – образуют основу исторического развития культуры, процесс которого является всеобщим законом, определяющим единство человечества» [10, с. 417].

Однако в условиях жизнедеятельности современного общества действие этого закона «проявляется в многочисленных вариациях, сопровождающихся драмами и конфликтами» [2, с. 100]. Ведущую роль в постиндустриальном обществе приобретают сфера услуг, производство, распределение и потребление информации. Культурные и духовно-нравственные связи в таком обществе неизбежно разрушаются, оставляя приоритет только социальным. Об этом предупреждали ещё исследователи информационных моделей культуры во второй половине XX века – О. Тоффлер, Г. Маклюэнн, Дж. Несбит и другие.

Культурное воспитание и развития личности происходит в процессе знакомства с произведениями художественной культуры. В этой связи 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. Сегодня этому процессу, к сожалению, отводится очень незначительная роль.

Специалистами отмечаются современные «разрушительные мотивы» в «молодежной музыке». По мнению ученых, это формирует «поколенческую идеологию с девиантными тенденциями» [7, 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» [1, с. 140]. Приходится признать как факт, что данная тенденция в условиях современного общества все более усили-

вается. 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. [8].

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» [9, 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 виды, направления, формы, жанры. Воспроизводство и передача культурного наследия последующим поколениям составляют основу процесса социализации, который понимается как усвоение ценностей, верований, норм, правил и идеалов, выработанных человечеством на предшествующих этапах его развития. Поэтому, очень важно сегодня подвергать анализу, переосмыслению ценности, которые передаются через культуру и к которым приобщается человек в процессе своей жизнедеятельности. Активно происходящие в современном обществе процессы индоктринации, вестернизации являются новациями, без которых невозможно представить современное развитие общества. Как отмечают современные исследователи, эти процессы заключаются в «навязывании, бездоказательном внедрении в сознание человека установок, доктрин, выработке стереотипов поведения путем внушения, опоры на бессознательное. Индоктринирование включает в себя совокупность средств, методов и приемов, воздействующих на рассудок, подсознание, эмоциональную и волевую сферу, формируя иррациональные навыки поведения» [3, с. 48]. Но, в то же время очень важно «не перейти ту грань, которая ведет к пропасти, безнравственности, бездушию, непониманию друг друга» [3, с. 49].

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 [6, 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 [6, 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 [6, с. 118 – 120].

Отметим, что ещё такие исследователи культуры, как А. Тойнби, К. Леви-Стросс, О. Шпенглер, П. А. Сорокин усматривали угрозу культурному развитию человечества в пагубных последствиях доминирования одного типа цивилизации над другими. Эта же мысль волновала и Н. Я. Данилевского, который, основываясь на своей теории культурно-исторических типов, открыл закон «о непередаваемости цивилизаций», понимая под культурно-историческим типом самобытную цивилизацию, отстаивая уникальность каждого типа и утверждая право на самостоятельное развитие. Современные исследователи отмечают, что причины негативных проблем общества «уходят своими корнями в историю становления современной цивилизации, породившей обширный кризис индустриального общества, технократически ориентированной культуры в целом» [5, с. 138].

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, господство медиа-индустрии и коммуникаций в современном обществе делают необходимым более детальное изучение данной проблемы, обозначение и даль-

нейшее осмысление сущности процессов, происходящих во всех сферах взаимодействия человека и общества.

В заключение следует обратить внимание на необходимость переосмысления процессов 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. Бойчаров А. М. От разбитого поколения к контркультуре. М., 1977.
2. Гаврилюк В. В., Трикоз Н. А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социологические исследования. 2002. № 1.
3. Душина Т. В. Вестернизация и национальная традиция: сравнительно-сопоставительный аспект // Душина Т. В., Бокачев И. А., Бурняшева Л. А., Газгиреева Л. Х. Духовно-нравственная сфера современного общества: актуальные проблемы. Ставрополь, 2010.
4. Ломоносов Ю. Л. Конец истории как социофилософская проблема. М., 2002.
5. Лисовский В. Т. Молодежь в условиях социально-экономических реформ. СПб., 2004.
6. Морозов В. В., Скрыбов А. П. Противоречивость социализации и воспитания молодежи в условиях реформ // Социально-политический журнал. 2001. № 1.
7. Салтанович И. П. Формирование оптимальной музыкальной среды – важнейший фактор духовного развития // Молодежь в условиях социально-экономических реформ. Науч. ред. В. Т. Лисовский. СПб., 2000.
8. 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 геозкономической и социокультурной стратегии России для XXI века // Вопросы философии. 2005. № 10.
9. Философский энциклопедический словарь. М., 1999.
10. Щученко В. А. Отечество как мировоззренческая ценность // Материалы X Международной конференции «Ребенок в современном мире. Культура и детство». СПб., 2003.

ОТРАЖЕНИЕ ПРОЦЕССА КЛЕРИКАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Настойчивые усилия российского государства по формированию нового идеологического курса и национальной идентичности в 2000-х гг. привели к возрастанию влияния религии на современном этапе развития. Возрастание роли религии и церковных институтов в жизни современного российского общества некоторые авторы, не без основания, называют клерикализмом или клерикализацией [8].

Традиционно под клерикализацией подразумевают течения общественной мысли и практики, которые используют влияние церкви и религии практически на все сферы жизни общества [12, с. 666]. В систему процесса клерикализации во многих странах входят религиозно ориентированные политические партии, а также ряд организаций – профсоюзные, женские, молодежные. Таким способом религия оказывается включенной в социополитический контекст, и она нередко оказывается неким катализатором общественных процессов.

Можно выделить несколько направлений клерикализации современного российского общества усилиями Русской Православной Церкви (далее – РПЦ) и властей: образование, наука, администрирование, армия, культура и искусство. На юбилейном Архиерейском соборе РПЦ (13-16 августа 2000 г.) были приняты «Основы социальной концепции Русской Православной Церкви». Ни католичество, ни протестантские деноминации, ни православные церкви не выражали свои политические и социальные взгляды на проблемы современности в едином документе. Одним из главных авторов этого документа был митрополит Смоленский и Калининградский, ныне патриарх РПЦ Кирилл. По мнению А. Rogozянского, направление, которое избрал нынешний патриарх, можно назвать «новым консерватизмом» [10]. Суть его сводится к «модернизации на основе традиций», что представляет собой тип фундаментального мировоззрения, соединяющего традиционные православные формы с современными аргументацией и стилистикой. Цель соединения старого и нового, по словам патриарха Кирилла, – чтобы «христианская мотивация присутствовала во всем, что составляет сферу жизненных интересов человека».

Мы остановимся на образовании как одном из аспектов проявления клерикализации. Возрождение (РПЦ) является неотъемлемой составной частью политических, экономических, социокультурных и правовых процессов 90-х годов в российском обществе. С этого времени быстрыми темпами растет общественная активность РЦП по насаждению религиозности, в том числе в школах.

Как проявление единичных случаев, с 90-х годов XX в. внедрялись на региональном уровне в школьное образование религиозные факультативы в отсутствие общегосударственной идеологии. Но РЦП решила использовать эту по-

ложительную динамику, и на примере отдельных школ стала поэтапно вводить такой предмет, как Основы православной культуры (далее – ОПК).

В 2002 г. Министерство образования и науки с участием представителей подготовило и направило в регионы Примерное содержание образования по учебному предмету «Православная культура» [4].

В 2006 г. в Министерстве образования и науки была создана рабочая группа по проблемам изучения истории и культуры религии (православия) в системе образования по инициативе патриарха РПЦ. Итогом работы этой группы стало письмо Департамента государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования Министерства образования и науки, направленное в органы управления образованием субъектов РФ от 13 июля 2007 г. №03-1584, в котором советовалось установить сотрудничество органов управления образованием субъекта Российской Федерации и РПЦ [2].

По итогам деятельности этой группы было принято решение о преподавании на федеральном уровне православной культуры в российских школах. Изначально были предложения о внедрении «Закона Божия» в общеобразовательную программу, что неприемлемо для светского и многонационального общества. В ответ появилось открытое письмо десяти академиков президенту РФ о недопустимости клерикализации общественной жизни в Российской Федерации. Во вторую часть вошло даже пение, но не традиционных русско-народных песен, а церковных псалмов [11].

1 декабря 2007 г. Президент РФ подписал Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образования», ликвидирующий региональный и школьный компоненты образования. Вслед за этим 20-21 декабря 2007 г. Министерство образования и науки с участием РПЦ организовало в Калуге общероссийскую конференцию «Государственные образовательные стандарты нового поколения в контексте формирования нравственных и духовных ценностей обучающихся». Участники конференции приняли и в целом одобрили «Концепцию включения в новое поколение государственных стандартов общего среднего образования учебного предмета «Православная культура» в составе новой образовательной области учебного плана «Духовно-нравственная культура»». Таким образом, приобщение к духовности выходит на общенациональный уровень

Около полутора лет деятели образования и церкви разрабатывали следующие проекты, которые коренным образом изменяли систему образовательных стандартов. И 2 августа 2009 г. президентом РФ было направлено поручение Правительству РФ о подготовке введения в общеобразовательных учреждениях предмета «Основы религиозных культур и светской этики» [3; 6].

В 2009 г. по распоряжению Правительства РФ был создан Межведомственный координационный совет по реализации плана мероприятий по апробации в 2009-2011 гг. комплексного учебного курса для общеобразовательных учреждений «Основы религиозных культур и светской этики» [5].

Известно, что А.А. Фурсенко до лета 2009 г. вообще был сторонником введения в школе светского предмета «История религии» вместо лоббируемых РПЦ «Основ православной культуры». Можно предположить, что он и его светские коллеги уступили свои позиции под давлением сверху.

В период с 1 апреля 2010 года до 2011 года блок «Основы православной культуры» преподается в экспериментальном режиме в 19 регионах России в рамках курса «Основы религиозных культур и светской этики» в качестве федерального образовательного компонента [7].

Данная инициатива сохраняет для детей и их родителей определённую вариативность, но на практике дело обстоит по-другому. В некоторых регионах право выбора остается за администрацией школы, города или региона, что о реальном выборе говорить не приходится. Дело не только в большинстве населения того или иного вероисповедания, но и в нехватке кадров в школах, а также низком уровне образования педагога, для преподавания этой дисциплины 72 часа недостаточно.

По итогам аналитического обзора, проведенным Н. Зоркой на основе официальных опросов за период 1998-2009 гг., количество людей, причисляющих себя сегодня к православному вероисповеданию, среди российского населения почти на 20% выше числа, тех, кто верит в Бога (55 и 73%). Иными словами, автор говорит о том, что называть себя православным стало общепринятой нормой для большинства, но для значительной части россиян такая идентификация слабо связана с религиозной верой или вовсе не связана [1, с. 73].

По мнению Е. Элбакян, эксперимент по внедрению «Основы религиозных культур и светской этики» явился компромиссом между Министерством и Московской патриархией, но оба участника этого компромисса остались недовольны его результатом. Министерство вынуждено было внедрять сложную (из 6 модулей и учебников) конструкцию, которая сложно встраивалась в многонациональную и полиэтническую школу. Клерикальные силы получили многое, но не главное – им не был гарантирован прямой доступ в школу. Разномыслие родителей, позиция учителей, бюрократические согласования – это и многое другое может чрезвычайно усложнить причастность к школе [8].

Итак, внедрение в российские школы религии несет противоречивый характер. Вместо компромиссного предмета «История религий» был введен в школьное образование тенденциозный курс «Основы религиозных культур и светской этики». Если предмет вводится насильственно по инициативе президента, то это говорит о том, что РПЦ теряет свои позиции в XXI в. и пытается вернуть их через воздействие на уязвимую детскую психику.

С 2002 г. процесс по насаждению религиозности в школы на периферии и консолидации образования и духовной жизни молодого поколения, как с церковью, так и с государством стал заметно явным. Но удивление вызывает тот факт, что власть помогает РПЦ внедрять обязательное обучение религии в светских школах. Кроме того, она открывает для этой религиозной корпорации возможности для освоения научной среды, для внедрения в Вооруженные силы,

для вмешательства в градостроительные планы и культурную сферу общественной жизни. Власть содействует аккумулярованию в церковной собственности земельных угодий и недвижимости, включая общенациональные культурные ценности, которые отчуждаются от народного достояния в пользу негосударственной организации. Чиновники предоставляют церкви возможность использовать центральные государственные СМИ для ведения открытой пропаганды тех идей, которые еще пару лет назад показались бы абсолютно всем странными и неприемлемыми.

Список литературы

1. Зоркая Н. Православие в безрелигиозном обществе // Вестник общественного мнения. – 2009. – № 2 (100), апрель-июнь.
2. О направлении в субъекты Российской Федерации примерного соглашения о сотрудничестве органа управления образованием субъекта Российской Федерации и централизованной религиозной организации. Министерство образования и науки РФ, Исх. N 03-1548 от 13.07.2007 // <http://mon.gov.ru/work/obr/doc/obs/3941>.
3. Поручение Президента Российской Федерации Д.А. Медведева от 2 августа 2009 г. Пр-2009 ВП-П44-4632 // <http://www.apkpro.ru>.
4. Приложение к письму Министерства образования РФ органам управления образованием субъектов РФ от 22 октября 2002 г. № 14-52-875 ин/16 // <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
5. Приложение к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 ноября 2009 г. № 667 // http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm667-1.htm.
6. Распоряжение Председателя Правительства Российской Федерации № ВП-П44-4632. от 11 августа 2009 г. // <http://www.prosv.ru/umk/ork/info>.
7. Совещание по вопросам преподавания в школах основ религиозной культуры и светской этики и введения в Вооружённых Силах Российской Федерации института воинских и флотских священнослужителей. Московская область, Барвиха, 21 июля 2009 г. // <http://www.kremlin.ru/transcripts/4861>.
8. Элбакян Е. Симптомы клерикализации. Об усилении влияния и попыток прямого давления РПЦ МП на все сферы жизни общества // <http://www.portal-credo.ru>.
9. Пункт 4 статьи 5 ФЗ от 26.09.1997 № 125-ФЗ «О свободе совести и религиозных объединениях» // <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online>.
10. Рогозянский А. Неоконсервативное течение в РПЦ. Основные особенности и логика развития в 19902000-е годы // <http://rusk.ru/st.php?idar=105458> (29.04.2010).
11. Материалы с сайта: bg-znanie.ru/article.
12. Овсиенко Ф.Г. Клерикализм // Энциклопедия религий. – М., 2008.

Научный руководитель: к.ист.н. С.А. Книевский г. Ставрополь
ОСОБЕННОСТИ ВОЕННОГО И ХОЗЯЙСТВЕННОГО УКЛАДА
ЖИЗНИ ТЕРСКИХ КАЗАКОВ

Терское казачество складывалось из разнородных элементов, в нем было очень значительно число инородцев, которые создавали целые станицы. Очень часто в казачество переходили туземцы, этому способствовало гонение на родине, бедность, бродяжничество и даже любовь, приводившая к похищению невесты без калыма и бегству из своего края. Число таких перебежчиков было очень велико, что придавало особый колорит отдельным станицам в укладе их жизни, в обрядах, песнях и приводило к большему сближению казаков с их инородческими соседями и к переимчивости полезных особенностей у них. Своей относительной хозяйственностью терцы в значительной мере обязаны жёнам-туземкам, вносившим и поддерживавшим сельскохозяйственные занятия у казаков. Наконец, сам быт казаков указывает на такую переимчивость [1, с. 17].

Кабарда служила законодательницей мод для казаков, которыми было позайствовано все легкое и удобное воинское снаряжение и вооружение, военное обучение, джигитовка и т.п. Казачка переняла костюм и украшения от кабардинской и чеченской женщины. В постройке тоже тип русской избы был забыт и брошен: явилась кабардинская уна (хата) с открытой галерейкой и с внутренним кабардинским же устройством, расположением и убранством. Из русского, во взаимном расположении построек, осталась только улица, а в самих постройках — печь. Русская телега, рабочий конь и упряжка тоже были брошены: взамен их появилась двухколесная арба, быки и, вместо всякой упряжи, — ярмо [2, с. 34].

В домашнем быту их также сильно сказывалось влияние инородцев. Вся домашняя и сельскохозяйственная работы взваливались на женщин, которым в помощь давался иногда какой-нибудь работник из ногайцев или чеченцев. Мужской половине было не до того: она, или исполняла служебные наряды терского воеводы, или, — что было чаще, предпринимала «ночные наезды с кабардинцами, кумыками и чеченскими конокрадами под ногайские табуны в кумских степях, а в иную пору и молодецкие поиски с низовыми терскими казаками на синем море», — что было однозначным с морским разбоем. «При обыкновенном течении домашней жизни казак ходил на звериную охоту и рыбную ловлю, поправлял плетень, чистил оружие, вязал уздечку, плел нагайку, строгал шомпол и совершенно был чужд какому либо хозяйственному труду. Этот последний составлял долю казачки: она «ухаживала за домашней скотиной, убирала кукурузу, просо, сад, молола зерно ручным жерновом, ткала сукно и галун, шила одежду и обувь, запрягала быков в арбу, седлала коня и подавала его казаку» [3, с. 43].

Казачьи станицы строились по одному общему плану. Прямые улицы пересекают станицу вдоль и поперёк. Посреди станицы просторная площадь для

сборов по тревоге, общественных сходов и Божьего Храма. Со всех четырёх сторон линейная станица обычно окапывалась глубоким и широким рвом, по внутреннему краю которого насыпался окружающий станицу вал, увенчанный плетневой оградой с колючим терновником. С двух (а то и трёх, четырёх) сторон станицы въезды – крепкие ворота. У ворот постовой и «вестовая» пушка. Впрочем не для вестей только стояли пушки у станичных ворот, – частенько посылали они непрошенным гостям и более решительное приветствие, в ответ на которое лютые враги не мешкали класть земные поклоны[4, с. 51].

В промежутки от станицы до станицы тянулся кордон – цепь сторожевых постов. Посты были конные и пешие. На каждом посту неременной его принадлежностью являлась вышка для часового, ставившаяся, если было возможно, на кургане, кош (шалаш) или хатка служившая для подачи постом огненных сигналов «фигура», – высокий, шесть обмотанный паклей, соломой, сеном и т.п., пропитанный смолой, нефтью, дёгтем и другим горючим веществом. На конных постах была, кроме того, и плетневая конюшня. Весь пост обычно окружался рвом, валом и плетнем, так что постовые в случае крайности могли выдержать натиск и превосходящего силами противника.

Заметив прорыв неприятельской партии, постовые стреляли из пушки, если она была, зажигали «фигуру» и скакали с донесением в ближайшую станцию. Таким образом, помимо сторожевого дела посты исполняли обязанности летучей почты, перевоза казённые (и частные) пакеты вдоль линии. Если донесение или приказание нужно было везти, по его спешности, без малейшего замедления, то к нему пришивалось орлиное (или иное какое) перо, и такой пакет получил имя «летучки»[5, с. 62].

Все военные дела казаки обсуждали на войсковом кругу, в котором мог участвовать всякий совершеннолетний казак. Войсковой круг решал все дела судебные и распорядительные, постановлял правила, дозволения и запрещения, произносил гражданские и уголовные решения и сам же немедленно приводил их в исполнение. Он же избирал на годичный срок и войсковых должностных лиц: войскового атамана, войскового есаула, исполнявшего и разносившего по войску распоряжения атамана, войскового хорунжего или знаменщика и войскового писаря. Общественное устройство каждого казачьего городка решительно во всем было схоже с общевойсковым, но ограничивалось пределами этого городка и называлось станичным. С течением времени и сами городки чаще именуются уже станицами. Станичный круг избирал те же власти, что и войсковой, но только для своей станицы. Власть, как войскового атамана, так и станичного ограничивалась советом из стариков. Каждая станица, таким образом, пользовалась полной автономией в делах своего поселения; но при этом войсковая власть была высшей инстанцией и распоряжения её исполнялись беспрекословно. В решениях войсковых и станичных властей руководящее преобладание оставалось за обычным правом и устным преданием, выражаемым обыкновенно стариками, с присовокуплением стереотипной фразы: «так установили отцы»[6, с. 65].

Для разбора станичных дел устанавливались три инстанции: станичный сход, сход выборных почетных стариков и, наконец, власть командира войска. На станичных сходах обсуждались способы исполнения приказов и предписаний, шли совещания о хозяйственных делах и общественных повинностях, производились разбирательства ссор и принимались меры к умиротворенно распрей. В случае неуспеха принимаемых станичным сходом мер, дело поступало на рассмотрение почетных стариков. Станичным начальникам вменялось следить за экономическим благосостоянием казаков и если оно приходило в расстройство, то доносить о том командиру войска для оказания пособия в несчастных случаях и для примерного наказания тех, кто разоряется от пьянства, лености и нерадения. Иметь в станицах нищих, питающихся подаванием, совсем воспрещалось. Затем, в виду того, что семейные разделы ведут к обеднению домохозяев, они разрешались только в том случае, когда отец, имеющий несколько сыновей, желает одного из них отделить для житья особенным домом, наградя всем нужным в хозяйстве, соразмерно его состоянию, и то не иначе, как с позволения начальника станицы» [7, с. 39]. Источниками станичных сумм должны были служить: плата с переправ, сбор с прибывающих в станицу разносчиков, с местных лавок, спиртокурительных заводов, с переправ дров и кольев для армян и перевозки их и штрафы с продерживающих бродяг и разного рода людей, не имеющих письменного вида. Собираемые таким образом суммы расходовались на станичные нужды и выдавались ссудами очень нуждающимся семьям. Для общевойсковых надобностей организована была войсковая сумма, составлявшаяся из денег, выручаемых за продажу желтинника, за марену и за наем лишних пастбищных дач.

В 1860 году кавказская линия разделена на две части: правая составила Кубанскую область, а левая – Терскую. Начальники этих областей были, вместе с тем, и командующими войсками. Чтобы придать, этим областям не только военное, но и гражданское значение, решено было обособить казачью организацию, вследствие чего казаки Терской области получили в 1861 году наименование Терского казачьего войска. В 1869 году было Высочайше утверждено мнение государственного совета о поземельной собственности, согласно которому разрешалось поселяться в станицах иногородним, без приписки их к войсковому сословию. Этой мерой замкнутость казачьих поселений была нарушена: рядом со станицами, на проданных офицерских участках, а не то и в самых станицах, начинают селиться выходцы из центральной России, приносящие с собой и усовершенствованные предметы труда и сельскохозяйственной культуры.

Список литературы

1. Ржевуский А. Терцы. – Владикавказ, 1888.
2. Омельченко И.Л. Терское казачество. – Владикавказ, 1991.
3. Попко И.Д. Терские казаки со стародавних времен. – СПб., 1880.
4. Потго В.А. Два века терского казачества (1577-1801). – Ставрополь, 1991.
5. Заседателя Л.Б. Терские казаки. – М., 1974.
6. Попко И.Д. Терские казаки со стародавних времен. – СПб., 1880.
7. Омельченко И.Л. Терское казачество. – Владикавказ, 1991.

ИДЕЙНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Известно, что революционные события начала XX в. России стали импульсом для стремительного роста общественно-политического движения, которое одной из основных своих задач считало реорганизацию отечественного образования. Движение это было представлено рядом политических партий разного толка, депутатской деятельностью членов Государственной думы, а также, что является закономерным, педагогическим и профессиональным движением.

Существовавшие тогда идеи, в основной своей массе, опирались на принципы свободы, демократии, создания единой системы образования, которая была бы преемственной по ступеням, а, следовательно, согласованной по их программно-методическому обеспечению. Введение всеобщего бесплатного обязательного начального образования и доступность среднего считалось задачей первостепенной важности, а также планировалось расширение сети учебных заведений и увеличение государственной финансовой поддержки. Однако, несмотря на предпринятые столыпинским правительством меры, некоторые успехи (в частности, увеличение бюджета народного образования) и то, что в рамках принятого III-й Государственной думой закона 1908 г., в России все же было введено обязательное бесплатное начальное обучение для детей с 8 до 12 лет. Как показала практика, надежды, возлагаемые в тот период на реформирование школы и всей системы образования в целом, не были оправданы – во многом, из-за несоответствия целей возможностям и условиям их осуществления, консервативности властей, нехватке средств и пр. Тем не менее, наработанный в то время пласт общественно-политической и педагогической мысли стал одним из составляющих фундамента для дальнейших преобразований в уже новых условиях молодого советского государства.

Основополагающей в определении пути, по которому должна была идти страна, с октября 1917 г., стала тщательно выстроенная концепция построения социализма, отдельные положения которой были разработаны еще до прихода большевиков к власти и конкретизированы и расширены впоследствии. Ее составляющие были изложены в партийно-государственных документах и, прежде всего, программах большевистской партии. Отдельная часть программных и директивных положений касалась сферы образования. Еще первая программа РСДРП, принятая в 1903 г., содержала в себе такие пункты, как бесплатное и обязательное общее и профессиональное образование всех детей обоего пола до 16 лет, право населения получать образование на родном языке, отделение школы от церкви, снабжение бедных детей пищей, одеждой и учебными пособиями за счет государства [7, с. 52]. На начальном этапе эти, опиравшиеся на

марксистскую теорию воспитания, принципы не были детально проработаны, как уже упоминалось выше, но содержали в себе все необходимые теоретические посылки, соответствовавшие демократическому потенциалу того времени и представлению будущей, социалистической системы просвещения.

Программа РКП(б) 1919 г. содержала в себе больше составляющих, относившихся к сфере народного образования. Прежние пункты были расширены и дополнены, представляя собой воплощение идеи о всеобъемлющей перестройке системы образования. При этом следует отметить, что советские руководители, объявляя старую школу орудием классового господства и источником массы ненужных, мертвых знаний, не помышляли о полном отказе от ее наследия. В. И. Ленин, обращаясь к руководителям Наркомпроса, говорил: «Старая школа была школой учебы, она заставляла людей усваивать массу ненужных, лишних, мертвых знаний, которые забивали голову чиновников. Но вы бы сделали огромную ошибку, если бы попробовали сделать тот вывод, что можно стать коммунистом, не усвоив того, что накоплено человеческим знанием» [1, с. 22].

Основой образовательной политики в программе объявлялось проведение бесплатного и обязательного общего и политехнического образования для всех детей обоего пола до 17 лет. Также планировалось создание сети дошкольных учреждений для высвобождения времени женщин и их социального расширения. Провозглашалось следование принципам единой трудовой школы, положение о которой было утверждено еще в 1918 г. [6, с. 133-137], с преподаванием на родном языке, с совместным обучением детей обоего пола, безусловно, светской, т. е. свободной от какого бы то ни было религиозного влияния, проводящей тесную связь обучения с общественно-производительным трудом, подготавливающей всесторонне развитых членов коммунистического общества. Тезис о том, что новая школа должна стать трудовой, покоился на двух основаниях. Первым обоснованием стала необходимость активного подвижного творческого знакомства ребенка с миром. Вторым была подготовка учащегося к самостоятельной жизни, а, следовательно, и работе в промышленном или сельскохозяйственном производстве: «Политехнически воспитанный 14-летний подросток, разумеется, окажется в состоянии с большей быстротой овладеть любой специальностью» [4, с. 262].

Особое место в программе отводилось подготовке новых работников просвещения, проникнутых идеями коммунизма [6, с. 134]. Идеологическая подготовка и пропаганда посредством образования, идеологизация вообще, ставились во главу угла, став в ряд главных принципов. Сам В. И. Ленин неоднократно говорил о важности этого положения, жестко полемизируя с теми представителями педагогической общественности, которые отстаивали идею автономной аполитичности системы образования: «Одним из таких буржуазных лицемерий является убеждение в том, что школа может быть вне политики. Вы прекрасно знаете, насколько лживо это убеждение» [8, с. 94]. Сфера образования должна была стать проводником принципов коммунизма, средством идеологического и воспитательного влияния пролетариата на так называемые

непролетариатские и полупролетариатские слои трудящихся с целью дальнейшего возвращения того поколения, которое в полной мере смогло бы построить истинно коммунистическое государство.

Также программа партии большевиков 1919 г. выдвигала в качестве важной задачи привлечение трудящегося населения к активному участию в деле просвещения (развитие «советов народного образования», мобилизация грамотных и т. д.), указывала на необходимость всесторонней государственной помощи самообразованию и саморазвитию рабочих и крестьян. Предполагалось широкое развитие профессионального образования для лиц от 17-летнего возраста в связи с общими политехническими знаниями, открытие широкого доступа в аудитории высшей школы для всех желающих учиться. Гарантировалась доступность для всех трудящихся произведений искусства и снабжение всех учащихся пищей, одеждой, обувью и учебными пособиями за счет государства [6, с. 136].

Главной фигурой в реализации установленных принципов и положений закономерно выступал учитель. Проблема обеспечения системы образования новыми кадрами и привлечения на службу новому государству прежних оставалась острой в течение длительного времени. Это объяснялось тем, что солидная часть учительства и преподавателей относилась к проводящимся революционным преобразованиям либо враждебно, либо нейтрально с негативным подтекстом, так как отрицала необходимость серьезного вмешательства в образование партийных и государственных органов. Народный комиссар просвещения А. В. Луначарский часто говорил об этом в своих выступлениях, называя нежелание педагогических работников идти на компромисс откровенным саботажем: «Путь, которым интеллигенция, группировавшаяся в оборонческой партии, вела страну вкуче и влюбое с контрреволюционной буржуазией, привел Россию на край гибели. Массы сделали судорожное усилие спастись, спасти Россию и революцию. ... Впервые в России массы выступили совершенно самостоятельно, с собственной программой и с желанием взять власть в собственные руки. Как же встретила интеллигенция героическую попытку пролетариата на краю гибели создать сильную, глубоко народную власть, организовать страну, покончить с войной? Она встретила эту попытку ненавистью» [3, с. 516]. Тем не менее, он допускал и, более того, делал упор на сотрудничество государства и старых кадров, так как подготовка новых преподавателей и, прежде всего, народных учителей, которые должны были стать опорой социалистических преобразований и проводником идей в основную массу населения, требовала огромных затрат средств и времени, а потому этот процесс протекал не слишком быстро. Кроме того, само положение народного учителя не было удовлетворительным, что отмечал в одной из последних своих работ В.И. Ленин, писавший: «Народный учитель должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял и не стоит и не может стоять в буржуазном обществе. Это – истина, не требующая доказательств. К этому положению дел мы должны идти систематической, неуклонной, настойчивой работой и над его духовным подъемом, и над его всесторонней подготовкой к его действительно высокому званию и, главное,

главное и главное — над поднятием его материального положения» [2, с. 21]. Учитель новой школы в понимании большевистских идеологов должен был обладать сочетанием профессиональных качеств и специальных знаний наряду с верностью коммунистической идеологии, стать надежной опорой РКП(б) в столь важной области, как образование.

В целом общая идейно-теоретическая концепция реформы народного образования представляла собой соединение новаторских идей дореволюционного и начала советского периода с опорой на марксистскую теорию. Она была выработана в первые несколько лет существования советской власти и просуществовала в первоначальном виде до рубежа 1920-1930-х гг.

Список литературы

1. Ленин В. И. Задачи союзов молодежи (Речь на III Всероссийском съезде Российского Коммунистического Союза Молодежи 2 октября 1920 г.) — М., 1982.
2. Ленин В. И. Странички из дневника / В. И. Ленин. Последние письма и статьи — М., 1985.
3. Луначарский А. В. О народном образовании. — М., 1958.
4. Основные принципы единой трудовой школы. От Государственной комиссии по просвещению. 16 октября 1918 г. / Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании за 1917—1947 гг. Вып. 2. — М.- Л., 1947.
5. Положение об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской республики. Утверждено на заседании ВЦИК 30 сентября 1918 г. / Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. Составители: А. А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М., 1974.
6. Программа РКП(б). Принята на VIII съезде РКП(б) 18-23 марта 1919 г. / КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. — Т. II. — М., 1970.
7. Программа РСДРП, принятая на втором съезде партии 17(30) июля — 10(23) августа 1903 г. / КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. — Т. I...
8. Речь на II Всероссийском съезде учителей-интернационалистов (18 января 1919 г.) / Ленин В. И. О народном образовании. — М., 1977.

С.Г. Трофим

Научный руководитель: к.ист.н. С.А. Книевский г. Ставрополь

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ТЕРСКИХ КАЗАЧЬИХ СТАНИЦАХ

Школьные учреждения в станицах Терского казачьего войска появились, в первой половине XIX века. До этого, центрами распространения грамотности были церковные приходы, где обучение проводили местные священники, а так-

же учителя-добровольцы из числа станичных казаков, которые преподавали учащимся основные элементы грамотности: письмо и чтение. Так, в школьной программе станицы Червленной (школа была открыта в 1827 году) значились предметы: закон божий, чистописание, грамматика, арифметика и русская история. На учебные пособия для всех учащихся ежегодно отпускалось 25 рублей, а для 10 учеников с хорошей успеваемостью устанавливались премии в размере 8 рублей в год [1, с. 20]. Затем школы начали открываться и в других станицах, хотя по количеству учащихся они, как правило, были небольшие, и в них обучались далеко не все станичные дети. Так, в 1865 году во 2-ом Владикавказском полку училось [2, с. 42]:

Станицы	Количество семейств	Количество школ	Количество учащихся
Тарская	232	1	24
Камбилеевская	336	1	16
Акиюртовская	110	1	15
Алкунская	112	1	16
Галашевская	204	1	22
Фельдмаршальская	196	отсутствует	-

Школы содержались за счет казаков и в основном находились в ветхих и непригодных помещениях. В станице Галашевской для школы отведена одна комната в станичном управлении, «холодная, темная, с низким потолком и до того тесная, что трудно понять, как может в ней поместиться 25 учеников»; в станице Алкунской «дом для зимних занятий очень холодный, а при неисправной и в малом количестве доставке дров и плохой ремонтировке, совершенно не годится зимой»; станице Луковской впечатление от школы остается неутраченное, «она в каком-то забвении и мало кто ее посещает и заботится о ней... жалование учителю определено чуть не самое меньшее в области..., да и вообще нельзя сказать, чтобы у Луковских жителей была особенная охота учиться: в настоящее время в одном среднем или высшем училище никто из жителей станицы не учится». Однако были станицы, где школы содержались в хорошем состоянии и, видимо, находились под контролем местных властей. Так, в станице Сунженской «помещение школы просторное и, по-видимому, удобное... При школе имеется до 200 книг учебного и иного содержания, которые ежегодно пополняются за счет общественной станичной кассы» [2, с. 45]. Все школы содержатся за счет станичных доходов, и расходы на образование в каждой из них, далеко не одинаковые.

Организация учебного процесса в школах направлена была на воспитание подростка-казака в духе верности своим боевым традициям, безусловной дисциплинированности, исполнительности к соблюдению известных церковных канонов нравственности, без глубоких общеобразовательных знаний. Так, в станице Государственной «в училище не оказалось портрета Наследника Цесаревича... Явление совершенно недопустимое... Инструктору станицы Государственной... объявляю мое спасибо за строевую выправку молодецкато представленных... молодых казаков-воскресников» [3, с. 67], в станице Вознесенс-

кой «не могу не обратить внимание на малое число учащихся, заведующему этим училищем Солонченко следует обратить больше внимания на обучение детей и на более мягкое обращение с ними. Учительнице Тихомировой за образцовую постановку обучения, дисциплинированность детей... выражаю мою сердечную благодарность. В общем я убедился, что в школах слаба школьная дисциплина. Считаю этот вопрос очень серьезным вообще, а для казачьего населения — в особенности» [4, с. 31].

В 1878 году общее состояние грамотности среди казачьего населения, составила [5, с. 143]:

Станицы	Всего населения	Из них		Грамотных		Всего грамотных
		муж	жен.	муж	жен.	
Сунженская	2713	1414	1299	243	29	272
Галашевская	737	388	349	40	2	42
Николаевская	767	395	372	57	нет	57
Фельдмаршальская	832	442	390	36	1	37
Акиуртовская	577	313	264	41	нет	41
Архонская	2049	1025	1024	105	2	107
Ессентукская	4678	2336	2342	460	72	532
Кисловодская	1512	762	750	128	3	131
Новогладковская	1577	824	753	149	8	157
Шелковская	627	317	308	68	нет	68
Луковская	2798	1422	1376	200	11	211

Из данной таблицы видно, что грамотность среди казаков по станицам, взятых выборочно по разным полкам, очень низкая и едва составляет 9,03%. Особенно малограмотных было среди женщин: из 10 552 казачек грамотных было всего 116, то есть 1,1%. В дальнейшем казачья военная администрация заметно усилила внимание к расширению сети станичных учебных заведений, увеличены были ассигнования на открытие гимназий, духовных, городских и ремесленных училищ, сельскохозяйственных горских школ, начальных станичных, сельских и церковно-приходских училищ и школ грамоты. В отдельных станицах открывались так называемые «воскресные» школы и школы для взрослых, которые должны были дать казакам хотя бы низшее образование. О результатах работы одной из таких школ, открытой в станице Терской в 1898 году, сообщает инспектор народных училищ следующее: по инициативе местных властей при Терском станичном училище была учреждена школа для взрослых с тремя отделениями: первое — для совершенно неграмотных казаков, второе — для молодых людей, которые учились в училищах, но затем выбывших из него до окончания курса, «а также из научившихся читать и писать на дому», и третье — из молодых казаков, прошедших полный курс начальной школы. Занятия в школе проходили каждый день, кроме воскресных и праздничных дней, начинались с 8 часов вечера и продолжались до 11-12 часов ночи. «Успехи блестящие,— восклицает инспектор,— 26 человек 1-го отделения, поступивших в училище совершенно неграмотными, научились прекрасно читать, писать и решать задачи в пределах возможного, а также изучили молитвы» [6].

Большая работа проведенная казачьей администрацией по распространению грамотности (давшая, в целом, лишь начальное образование), положительно повлияла на статистические показатели и в 1905 году грамотных казаков и казачек во всех отделах было [7, с. 138]:

Отделы	Всего населения	Грамотных				% к общему числу грамотных
		всего	муж.	% к общему числу грамотных	жен.	
Кизлярский	47805	12768	9812	76,8	2056	23,3
Пятигорский	54730	15835	11190	71,4	4463	23,6
Моздокский	52435	20080	15347	78,6	4883	23,4
Сунженский	31030	13058	9092	73,7	5187	24,3
Всего	206021	81312	46241	75,1	15271	24,9

Таким образом, сословная замкнутость предоставляла казакам возможность учиться лишь в станичных училищах и церковноприходских школах, которые давали им только начальное образование. В дальнейшем казак был занят на прохождении военной службы до 38 лет, и не имел возможности продолжить обучение в средних или высших учебных заведениях, за редким исключением.

Список литературы

1. Всеподданнейший отчет начальника Терской области и наказного атамана Терского казачьего войска о состоянии области и войска. – Владикавказ, 1899.
2. Статистические монографии по исследованию станичного быта Терского казачьего войска. – Владикавказ, 1881.
3. Писарев С.И. Трехсотлетие Терского казачьего войска (1577-1877). – Владикавказ, 1881.
4. Попко И.Д. Терские казаки со стародавних времен. – СПб., 1880.
5. Потто В.А. Два века терского казачества (1577-1801). – Ставрополь, 1991.
6. ГАСК, Ф. 101, Оп. 1, Ед.хр. 4771.
7. Омельченко И.Л. Терское казачество. – Владикавказ, 1991.

РАЗДЕЛ 8.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ЗНАНИЯ

Ю.К. Бобрышева

Научный руководитель: к.ист.н. М.В. Клычникова г. Ессентуки

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Через несколько десятилетий после краха старой партийно-государственной идеологии многим стало ясно, что идейный плюрализм отнюдь не исключает существования некоей стержневой системы взглядов, позиций, целей, принципов. Более того, общество, хоть и не сразу, ощутило потребность в подобной системе, в той или иной степени признаваемой всеми (или очень многими) жителями страны. И тут в очередной раз вспомнили о гражданственности – как о чем-то обладающем вневременной, общечеловеческой ценностью, как о чем-то объединяющем общезначимые политико-правовые идеи.

Действительно, гражданственность – это интегративное свойство социализированной личности, обладающей демократическим менталитетом. Гражданственность предполагает достаточно высокий уровень «самостояния» личности, позволяющий человеку конструктивно участвовать в управлении страной, в решении общенациональных задач.

Как известно, о воспитании гражданина немало говорили и писали в советскую эпоху. «Гражданина СССР» пытались целеустремленно воспитывать в 60-е, в 70-е и особенно в 80-е гг., в том числе и в период так называемой перестройки.

Вдумчивые педагоги уже тогда ощущали, что имеют весьма смутное представление о самой сути гражданственности. Пожалуй, и сегодня нелегко предложить исчерпывающие ответы на такие, например, вопросы: кто такой гражданин? Чем он отличается от «просто человека»? Почему в ряде документов о правах человека упоминается не только человек, но и гражданин? Бывают ли «не граждане»? (Не в сугубо юридическом смысле, как, например, в сегодняшней Латвии или Эстонии, а в широком, сущностном, в котором привыкла воспринимать тему гражданственности российская публика).

Обратимся к толковому словарю С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой (1997): гражданин – это «лицо, принадлежащее к постоянному населению данного государства, пользующееся его защитой и наделенное совокупностью политических и иных прав и обязанностей» [5, с. 143].

Истинный смысл понятия «гражданин» определил И.А. Ильин. Он перечислил те свойства, которыми должен обладать настоящий гражданин: чувство собственного достоинства; внутренняя свобода, превращенная в самостоятельную

дисциплину; способность быть истинным субъектом права; уважительное и доверчивое отношение к другим гражданам и к государственной власти; способность превращать свою свободу в добровольную лояльность, воспринимать свои права как обязанности и свои обязанности как права [3, с. 243].

Итак, гражданственность есть, прежде всего, явление политико-правовое. И, естественно, опирающееся на фундамент нравственности, без которого и политика, и право, и экономика, и все другое в обществе мгновенно превращаются в бандитские игрища (что мы порой наблюдаем в современной России). Гражданственность – в более конкретном, инструментальном виде – это единство правовой, политической и нравственной культуры. А гражданин, следовательно, есть человек, у которого эти виды общей культуры достаточно успешно сформированы.

В связи с этим возникает уже чисто педагогический вопрос о содержании и методах гражданского образования (воспитания) в учебных заведениях, т.е. о тех способах, средствах и формах познавательной деятельности, которые помогают обучающемуся стать гражданином, и о минимальной сумме знаний и умений, необходимых для достижения этой цели.

Цель российской образовательной системы – «готовить людей, умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их» – подчеркивает особую значимость гражданского образования в обновлении отечественной высшей школы и требует системной деятельности по повышению его качества и эффективности.

Цель гражданского образования – воспитание активного гражданина, живущего в демократическом государстве.

Таким образом, цели образования и гражданского образования идентичны.

Итак, гражданское образование: имеет главной целью воспитание гражданина для жизни в демократическом государстве, гражданском обществе; основано на идее полноценного участия личности в решении общественно значимых задач и предполагает сочетание формирования навыков социальной практики с глубоким освоением основ социальных наук; носит интегрированный характер и ориентировано на деятельностное освоение обучающимися социально-экономических явлений; должно осуществляться на всех уровнях гуманитарной подготовки обучающихся.

В целом под гражданским образованием понимается целенаправленное педагогическое воздействие на самосознание обучающихся путем передачи им определенной системы знаний; развития чувства любви к Родине, интереса к истории своего народа, к законам государства; воспитания у них чувства ответственности за свои поступки, за судьбу страны; формирования способности к гражданскому действию (гражданской активности). Гражданин должен обладать знаниями (о правах человека, государстве, выборах и т. д.), умениями (критически мыслить, анализировать политическую ситуацию, сотрудничать с другими людьми и т. п.), ценностями (уважение к правам других, толерантность, компромиссность и др.), а также желанием участвовать в общественно-политической жизни [1, с. 28].

Гражданское образование рассматривается как *обширная воспитательно-образовательная программа*, направленная не только на формирование у молодежи представлений о современных социальных проблемах и путях их решения, но и на выращивание определенных личностных качеств и умений, необходимых гражданину демократического общества.

В гражданском образовании выделяются следующие направления: прямое обучение знаниям и навыкам, используемым в гражданской жизни в демократическом обществе, в форме одного предмета или циклов специальных учебных занятий; выращивание навыков и способностей, необходимых для жизни в демократическом обществе, как часть межпредметного подхода; воспитание демократических ценностей и убеждений (социализация обучающихся).

В настоящее время к факторам, характеризующим *позитивные тенденции* развития гражданского образования, можно отнести: определение роли гражданского образования в документах, определяющих образовательную политику; успешный опыт реализации проектов и программ развития гражданского образования в отдельных образовательных учреждениях на уровне муниципалитетов и субъектов Российской Федерации (Самарская, Ростовская, Калужская и некоторые другие области, Красноярский край, Москва, Санкт-Петербург и Северо-Западный регион, Нижний Новгород, Карелия, Пермь и др.); наличие опыта реализации различных моделей гражданского образования в образовательных учреждениях и педагогических инициатив российского уровня; создание инфраструктуры государственных и общественных организаций, содействующих развитию гражданского образования, в том числе в системе повышения квалификации работников образования (Общественный экспертный совет по гражданскому образованию, Комитета по образованию и науке Государственной Думы РФ, экспертный совет по обучению правам человека и гражданскому образованию при Уполномоченном по правам человека РФ, «Молодежный центр по правам человека», более 30 центров и лабораторий при региональных институтах повышения квалификации работников образования); подготовка разнообразных учебных пособий, дидактических материалов, в том числе и региональных, учитывающих современные достижения педагогической науки.

Особенностью развития гражданского образования в России стало продвижение и развитие региональных практик до уровня всероссийских конкурсов, акций. Так, например, проект «Я гражданин», который начал свою работу в Самаре, превратился во Всероссийскую акцию «Я гражданин России», которая проводится под эгидой Министерства образования и науки РФ. Этот социальный проект призван познакомить обучающихся с методами и процедурами, принятыми в общественно-политической деятельности. Одним из важных критериев успешности проекта признается его практическая реализация. В настоящее время Всероссийская акция «Я гражданин России» вошла составляющим компонентом в Приоритетный национальный проект «Образование» по направлению «Государственная поддержка талантливой молодежи» [2, с. 157-162].

Таким образом, особенности содержания, воспитательный потенциал гражданского образования позволяют отнести гражданское образование к основным инструментам обновления образования в целом.

Последние изменения в российской образовательной политике свидетельствуют о том, что гражданское образование становится приоритетным направлением развития образования, что соответствует актуальным потребностям социально-экономического развития общества и государства и международным стандартам.

Список литературы

1. Глебов А.А. Социально-педагогические аспекты патриотического воспитания // Специалист. 2003. – № 4.
2. Дегтярева М.А. Патриотическое воспитание школьников // Мир Образования Образование в мире. – 2005. – № 1.
3. Зима М.В. Идеи И.А. Ильина о национально-патриотическом воспитании // Обучение с целью уменьшения насилия. – СПб., 2002.
4. Лазарев Л.В., Гусев Р.К., Иванов В.И. и др. Советское право. – М.: 2005.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1992.

Я.В. Козловская

Научный руководитель к.ист.н. Е.Н. Володькова г. Ставрополь

ЭВОЛЮЦИЯ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА В КОНСТИТУЦИОННОЙ ПРАКТИКЕ РОССИИ

Для России характерной особенностью является то, что элементы конституционализма (такие как самоуправление, народное представительство, непосредственная демократия) сформировались раньше, чем началось само конституционное развитие государства, и появилась Конституция в формальном выражении через нормативно-правовой акт. Оформление данных традиций в писаной Конституции произошло гораздо позже, но фактическое проявление конституционализма имело место без его нормативного закрепления и стало основой писаной Конституции в последующем.

Усложнение прав человека в Конституциях 1918, 1936, 1978, 1993 гг. связано с изменениями в жизни общества.

Конституция 1918 года законодательно закрепила политические права трудящимся. Всем трудящимся было предоставлено избирательное право и право быть избранным, но при этом зажиточные крестьяне, лица, имеющие частную собственность, использующие наёмный труд, живущие на проценты и т.д., ограничивались в политических правах. В конституции 1936 года появляется новое политическое право: гражданам СССР обеспечивается право объединения в общественные организации: профессиональные союзы, кооперативные объединения, организации молодежи, спортивные и оборонные организации, культурные, технические и научные общества, а наиболее активные и созна-

тельные граждане из рядов рабочего класса, трудящихся крестьян и трудовой интеллигенции добровольно объединяются в Коммунистическую партию Советского Союза, являющуюся передовым отрядом трудящихся в их борьбе за построение коммунистического общества и представляющую руководящее ядро всех организаций трудящихся, как общественных, так и государственных [2, с. 23]. В Конституции 1978 года политические права приобретают новую форму: граждане страны имеют право участвовать в управлении делами общества и государства как непосредственно, так и через своих представителей, свободно избираемых на основе всеобщего прямого равного избирательного права при тайном голосовании [3, с. 24]. Появляются новые права: граждане имеют равное право доступа к любым должностям в государственных органах в соответствии со своей профессиональной подготовкой и без какой-либо дискриминации [3, с. 25]. Граждане вправе собираться мирно и без оружия, проводить митинги, уличные шествия, демонстрации и пикетирование при условии предварительного уведомления властей [3, с. 25]. В Конституции 1993 года появились уточнения в политических правах: не имеют права избирать и быть избранными граждане, признанные судом недееспособными, а также содержащиеся в местах лишения свободы по приговору суда.

Одно из самых важных прав человека, право на жизнь, было прописано лишь в Конституции 1978 года. Никто не может быть произвольно лишен жизни. Смертная казнь впредь до ее отмены может применяться в качестве исключительной меры наказания за особо тяжкие преступления против личности только по приговору суда [3, с. 9]. Споры о смертной казни остро ведутся и по сегодняшний день.

В Конституции 1918 года не было статей, защищающих личные права человека. Статьи Конституции 1936 года обеспечивают неприкосновенность личности гражданам СССР. Никто не может быть подвергнут аресту иначе как по постановлению суда или с санкции прокурора. Так же законом охраняется неприкосновенность жилища граждан и тайна переписки [2, с. 23].

Конституция 1978 года в дополнение к выше сказанному предоставляет право гражданам на свободу передвижения, выбор места пребывания и жительства в пределах страны. Гражданин страны имеет право свободно выезжать за ее пределы и беспрепятственно возвращаться. Ограничение этих прав допускается только на основании закона [3, с. 10]. В соответствии с Конституцией 1993 года человек, его права и свободы являются высшей ценностью государства.

Наряду с политическими правами Конституция 1918 года защищала социально-экономические права: рабочим и крестьянам предоставлялось право на всестороннее бесплатное образование, свободу выражения собственного мнения [1, с. 5]. А право на частную собственность было отменено [1, с. 7].

По Конституции 1936 года граждане СССР имеют право на труд, то есть право на получение гарантированной работы с оплатой их труда в соответствии с его количеством и качеством. Право на труд обеспечивается социалистической организацией народного хозяйства, неуклонным ростом производительных сил советского общества, устранением возможности хозяйственных кри-

зисов и ликвидацией безработицы [2, с. 21]. Граждане СССР имеют право на отдых. Право на отдых обеспечивается установлением для рабочих и служащих восьмичасового рабочего дня и сокращением рабочего дня до семи и шести часов для ряда профессий с тяжелыми условиями труда и до четырех часов – в цехах с особо тяжелыми условиями труда; установлением ежегодных отпусков рабочим и служащим с сохранением заработной платы; предоставлением для обслуживания трудящихся широкой сети санаториев, домов отдыха, клубов [2, с. 21]. Граждане СССР имеют право на материальное обеспечение в старости, а также в случае болезни и потери трудоспособности. Это право обеспечивается широким развитием социального страхования рабочих и служащих за счет государства, бесплатной медицинской помощью трудящихся, предоставлением в пользование трудящимся широкой сети курортов [2, с. 21]. Граждане СССР имеют право на образование. Это право обеспечивается всеобщим обязательным восьмилетним образованием, широким развитием среднего общего политехнического образования, профессионально-технического образования, среднего специального и высшего образования на основе связи обучения с жизнью, с производством, всемерным развитием вечернего и заочного образования, бесплатностью всех видов образования, системой государственных стипендий, обучением в школах на родном языке, организацией на заводах, в совхозах и колхозах бесплатного производственного, технического и агрономического обучения трудящихся [2, с. 22]. Женщине в СССР предоставляются равные права с мужчиной во всех областях хозяйственной, государственной, культурной и общественно-политической жизни. Конституция обеспечивала равноправие граждан СССР, независимо от их национальности и расы, во всех областях хозяйственной, государственной, культурной и общественно-политической жизни. Какое бы то ни было прямое или косвенное ограничение прав или, наоборот, установление прямых или косвенных преимуществ граждан в зависимости от их расовой и национальной принадлежности, равно как всякая проповедь расовой или национальной исключительности, или ненависти и пренебрежения, караются законом [2, с. 22].

В Конституции 1978 года прописано право, которое было отменено в 1918 году: каждый имеет право быть собственником, то есть имеет право владеть, пользоваться и распоряжаться своим имуществом и другими объектами собственности как индивидуально, так и совместно с другими лицами. Право наследования гарантируется законом. Каждый имеет право на предпринимательскую деятельность, не запрещенную законом. Право на труд меняет свою формулировку: каждый имеет право на труд, который он свободно выбирает или на который свободно соглашается, а также право распоряжаться своими способностями к труду и выбирать профессию и род занятий. Каждый имеет право на условия труда, отвечающие требованиям безопасности и гигиены, на равное вознаграждение за равный труд без какой бы то ни было дискриминации и не ниже установленного законом минимального размера. Каждый имеет право на защиту от безработицы. Принудительный труд запрещен [3, с. 12]. Не-

сколько видоизменено право на образование. Каждый имеет право на образование. Гарантируется общедоступность и бесплатность образования в пределах государственного образовательного стандарта. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном учебном заведении [3, с. 15]. Появился ряд новых прав: граждане имеют право на жилище. Это право обеспечивается путем предоставления жилых помещений в домах государственного и муниципального жилищных фондов на условиях договора найма в пределах нормы жилой площади, а также на условиях аренды, либо путем приобретения или строительства жилья без ограничения площади. Гражданам, не обеспеченным жильем по установленным нормативам, государство оказывает помощь, развивая строительство домов государственного и муниципального жилищных фондов, предназначенных для предоставления жилых помещений по договору найма, а также используя систему компенсаций (субсидий) и льгот по оплате строительства, содержания и ремонта жилья [3, с. 15]. Государство обеспечивает защиту материнства и младенчества, прав детей, инвалидов, умственно отсталых лиц, а также граждан, отбывших наказание в местах лишения свободы и нуждающихся в социальной поддержке [3, с. 15]. Каждый вправе защищать свои права, свободы и законные интересы всеми способами, не противоречащими закону [3, с. 15].

Выделяются культурные права: свобода художественного, научного и технического творчества, исследований и преподавания, а также интеллектуальная собственность охраняются законом. Признается право каждого на участие в культурной жизни и пользование учреждениями культуры [3, с. 15].

Конституции 1993 года дополнена новыми социально-экономическими правами: каждый имеет право на охрану здоровья и медицинскую помощь. Медицинская помощь в государственных и муниципальных учреждениях здравоохранения оказывается гражданам бесплатно за счет средств соответствующего бюджета, страховых взносов, других поступлений. В Российской Федерации финансируются федеральные программы охраны и укрепления здоровья населения, принимаются меры по развитию государственной, муниципальной, частной систем здравоохранения, поощряется деятельность, способствующая укреплению здоровья человека, развитию физической культуры и спорта, экологическому и санитарно-эпидемиологическому благополучию [4, с. 13]. Каждый имеет право на благоприятную окружающую среду, достоверную информацию о ее состоянии и на возмещение ущерба, причиненного его здоровью или имуществу экологическим правонарушением [4, с. 13].

Помимо культурных прав, прописанных в Конституции 1978 год, в ныне действующей конституции на лиц, проживающих на территории Российской Федерации, возлагаются обязанности заботиться о сохранении исторического и культурного наследия, беречь памятники истории и культуры [4, с. 13].

Ряд прав, прописанных в конституциях, не соблюдались: в Конституции 1936 года свобода слова, свобода печати, свобода собраний и митингов, свобода уличных шествий и демонстраций. Относительно свободы слова существовал

государственный заказ и печатные издания его осуществляли, всякий инакомыслящий, высказывающийся в негативной форме о власти признавался врагом народа. Демонстрации и шествия тоже проходили только в те дни и праздники, которые указывало государство. И в наше время в Конституции 1993 года имеют место правовые фикции: право на жилище, осуществляющееся в советское время, когда ряд категорий граждан получали жилье бесплатно, в настоящее время неимущие далеко не всегда могут рассчитывать на поддержку со стороны государства при осуществлении данного права, имеет место дискриминация в сфере труда, с большой долей пессимизма граждане относятся к постулату о равенстве и т.д. Конституцией 1993 года РФ провозглашается правовым государством. Но понятие правового государства, наряду с другими составляющими, предполагает верховенство закона, приоритет прав и свобод человека и гражданина. При этом ряд прав человека и гражданина, прописанных в ныне действующей Конституции, не исполняются.

Список литературы

1. Конституция СССР 1918г./ www.kremlin.ru
2. Конституция СССР 1936г./ www.kremlin.ru
3. Конституция СССР 1978г./ www.kremlin.ru
4. Конституция РФ 1993г. – Ростов н/Д., 2004.

Т.А. Кулешова

Научный руководитель: д.юрид.н., профессор Е.Г. Пономарев

г. Ставрополь

СТАНДАРТЫ ДЕМОКРАТИИ В ГОСУДАРСТВЕ: ФОРМА ПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Демократическое государство представляет собой политическую организацию власти, основанную на принципах разделения властей, соблюдения прав человека, верховенства права во всех сферах жизни. Демократические режимы характеризуются такими методами осуществления государственной власти, которые реально обеспечивают свободное развитие личности, фактическую защищенность её законных прав и интересов [2, с. 97].

Президент РФ высказал своё мнение о том, каким критериям должно соответствовать государство XXI века, каковы могут быть универсальные стандарты демократии. Дмитрий Медведев назвал пять требований, которые считает основными.

Во-первых, это правовое воплощение гуманистических ценностей и идеалов. Глава государства заявил о необходимости придания этим ценностям практической силы закона.

Вторым стандартом является способность государства обеспечивать и поддерживать высокий уровень технологического развития.

Третий стандарт – способность демократического государства защищать своих граждан от посягательств со стороны преступных сообществ. Президент подчеркнул, что искоренение преступных явлений – прямая задача демократического общества. Глава государства отметил, что демократия должна эффективно и в полной мере исполнять самые разные функции, включая полицейские.

Четвёртой особенностью демократии Дмитрий Медведев считает высокий уровень культуры, образования, средств коммуникации и обмена информацией.

В качестве пятого стандарта глава государства назвал личную убеждённость людей в том, что они живут в демократическом обществе.

Таким образом, форма государства может быть понята только в единстве трех составляющих элементов: формы правления, формы государственного устройства и формы государственного режима.

Россия является полупрезидентской республикой, при этом президент не входит ни в одну из ветвей власти. Однако меры по утверждению демократических политических форм в России имеют и авторитарные черты, что особенно наглядно проявляется в нарушениях принципа конституционализма и ограничении полномочий парламента в пользу исполнительной власти [1, с. 74].

В современный период важно развитие прогрессивных тенденций формы правления. Укрепляется самостоятельность статуса каждого из видов государственных органов и четкая фиксация их функций, полномочий, ответственности и признание их социальной роли. При этом бесспорна линия на повышение роли представительных органов государственной власти.

Наметилась тенденция более тесного взаимодействия разных ветвей государственной власти в осуществлении ее задач. Оно выражается как в организационно-функциональном их сближении на основе Конституции РФ, так и усилении элементов «взаимоконтроля» – со стороны Президента, Федерального собрания, Конституционного Суда, прокуратуры и, особенно, суда. Судебная процедура защиты интересов граждан должна стать главной формой, эффективной и независимой силой, чему способствуют законы о статусе судей, об ответственности за неуважение к суду, об обжаловании в суде действий органов управления и должностных лиц [3, с. 42].

Происходит формирование демократических, способов передачи политической власти. Основная проблема переходного этапа состоит в том, чтобы сохранить функциональное назначение государственных институтов регулирования общественно-политических процессов и сделать их при этом непосредственно зависимыми от демократических институтов и граждан. Народовластие сегодня требует не внешнего противостояния его форм, не противоборства интересов, а диалога, поиска договоренностей, взаимодействия в интересах народа, каждой личности. В переходной системе политические и государственные деятели и обеспечивающие их деятельность структуры должны быть заинтересованы в подтверждении своего статуса и избранного ими курса политико-экономических преобразований именно в рамках и через выборные институты государственной власти.

Формирование правового государства оказывает нарастающее воздействие на «разделение властей». Т.е. данный принцип становится реальностью. Теперь усиление верховенства закона как главного и непосредственного регулятора общественных отношений будет неумолимо вести к уменьшению потребностей в большом объеме подзаконных актов и множества органов управления [5; с. 39].

В механизме «разделения властей» возрастает значения прямой демократии как путем более широкого применения ее начал в деятельности представительных органов, органов управления и др., так и посредством самостоятельной институционализации. Все более широкий круг общегосударственных, республиканских вопросов должен стать предметом их рассмотрения.

Проводится последовательный курс на расширение прав республик и территорий. Закрепление за регионами их прав в качестве субъектов Федерации при жестком обеспечении единства действия общегосударственных законов без нового вертикального перераспределения властных прав затрудняет реальное самоуправление [4, с. 28].

Меняются так же представления о власти. Не утрачивая свойств суверенности, она призвана содействовать интеграционным процессам в области экономики, науки, культуры. Все более очевидно влияние мирового сообщества на развитие государств, политических систем. Здесь можно выделить несколько направлений. Возрастает роль общепризнанных норм мирового сообщества, в том числе, норм международного права. Оно все более утверждается как правовое сообщество. Крупные общечеловеческие задачи разрешимы лишь совместными усилиями.

Но, вместе с тем, происходящие в нашей стране изменения вызваны необходимостью преодоления кризисных явлений в политике и экономике, направлены на поиск новой модели формы правления. Означает ли это признание падение авторитета и роли государственной власти? Отрицать это трудно, поскольку государственная власть, действительно, не смогла справиться с негативными процессами.

Можно сделать вывод, что поиску оптимальной формы правления Российской Федерации характерны следующие направления: установление режима реальной демократии; построение новой модели вертикальной власти: при широких полномочиях региональных властей, возможность их смены из центра в случаях нарушений Конституции и законов; принятие новой Конституции и формирование новой структуры власти на основе реальной демократии.

Глубинные экономические, социальные и политические процессы еще не приводили к формированию новой социальной общности, на базе которой возможно произойдет упрочение народовластия как власти общества со своими ответвлениями. Общество само формирует свою власть и определяет способы ее функционирования.

Список литературы

1. Чиркин В.Е. Основы сравнительного государственоведения. – М., 1997.
2. Енгибарян Р.В., Краснов Ю.К. Теория государства и права. – М., 1999.

3. Сабо И. Основы теории права.— М., 1974.
4. Синюков В.Н. Российская правовая система. — Саратов, 1994.
5. Нерсесянц В.С. Право и закон.— М., 1983.

Е.В. Митрохина

Научный руководитель: кист.н., доцент О.Н. Новикова г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРАВОВОЙ ЗАЩИТЫ СЕМЬИ, МАТЕРИНСТВА И ДЕТСТВА В ГЕРМАНИИ ПОСЛЕ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

В результате происходящей индустриализации европейского общества в XIX в. возросла роль женского труда. Женщина германского общества периода Веймарской республики (1919-1929 гг.) постепенно оставляла традиционную сферу приложения своих сил — семью и устремлялась в общественное производство, прежде всего на фабрики. Вследствие этого большие трудности испытывали семьи, они во многом утратили свою патриархальность. Теперь женщина стремилась к независимости и самостоятельности, тем более, что принятая в 1919 году конституция провозглашала равенство обоих полов.

После возвращения мужчин с фронтов первой мировой войны стала наблюдаться активная гендерная конкуренция не только в производстве, но и в семье. Появилось большое количество противников женского труда не только среди консервативного населения. Многие представители рабочего движения также выступали за возвращение женщины в семью, так как это способствовало бы снижению степени конкуренции, а вместе с тем и увеличению заработной платы оставшихся рабочих. Значительную поддержку со стороны социального законодательства германские семьи рабочих получили в качестве приобретения гарантий возвращения на прежнее место работы главы семьи. Эта мера во многом позволяла вернувшимся с войны мужчинам найти работу и тем самым восстановить прежний домашний порядок, а также преимущества в статусе по отношению к занятым на производстве женщинам [3, с. 389].

Социально-экономические мероприятия, относимые к числу прямо или косвенно влиявших на семейную жизнь, включали в себя расширение страхования и защиты прав квартиросъемщиков, законодательное установление нормального рабочего дня, участие рабочих в управлении промышленным предприятием, учреждение министерств социальной защиты и народного здравоохранения и многое другое [2, с. 391].

Период войны должен был ускорить темпы освобождения семьи от посторонних лиц. Чем быстрее инфляция обесценивала квартирную плату, тем больше арендодателей квартир не нуждалось в съемщиках. Увеличилась доля семей проживавших с родственниками, замедлилась тенденция к созданию элементарных нуклеарных семей. Дополнительные импульсы получило движение семьи к частной жизни, приближалось к буржуазной модели семьи.

В Веймарской республике социал-демократические партии после мировой войны присягнули на верность политике социальных реформ и жилищного строительства. Так, в 1924 – 1925 гг. по программе социального жилищного строительства в Веймарской республике было построено около 2,5 млн. квартир. С улучшением качества жилищных условий возникли и новые стандарты семейной жизни и ведения домашнего хозяйства. Определилась тенденция к укреплению семей рабочих. Даже если обструкция со стороны консервативных партий, а затем и мировой экономический кризис лишили эту политику финансовой основы уже в конце 20-х гг., значение жилищной политики социал-демократов в эти годы далеко уходит за количественные показатели её реального успеха.

До первой мировой войны жилищный, а вместе с ним и семейный вопрос, относился к числу «вторичных противоречий», решению которых в любом случае должно предшествовать обобществлению средств производства. Следствием сведенных к борьбе за парламентаризм и избирательное право политических представлений был подход к проблемам жилья и семьи как второстепенным. Есть основания предполагать, что по этой причине лишь незначительная часть работавших женщин и жён рабочих первоначально вошла в состав социал-демократических партий. Теперь, с учётом опыта мировой войны и не в последнюю очередь с целью привлечь ставшие важными после введения всеобщего избирательного права голоса женщин, были разработаны программы модернизации, так называемая «культурная реформа», в которых почётное место было отведено семье, жилищу и женщинам [1, с. 348]. Социал-демократические функционеры, как и буржуазные наблюдатели, видели в пролетарской семье, прежде всего, дефицит культуры, любви и порядка. Они выступали против полукрытых семей рабочих общежитий, против недостаточной родительской опеки уличных детей и пр. Эта критика основывалась на представлениях о превосходстве буржуазной семейной модели. Идеалом социал-реформистов, в дальнейшем неоспоримым, была малая семья. С учётом буржуазной семейной модели они приветствовали организованную вокруг матери семью, в которой мать не должна была заниматься трудом по найму, а в качестве домашней хозяйки и воспитательницы детей устранять главные недостатки старой рабочей семьи. Представители левого крыла и женщины-вожди социал-демократии со своей стороны предлагали дальнейшее освобождение жён рабочих от физически обременительного труда, чтобы они могли лучше сочетать труд на производстве с семейной жизнью.

Программы реформирования рабочей семьи провалились частично из-за её материального положения, частью – из-за сопротивления рабочей среды, которая не всегда допускала миссионеров в свой внутренний мир.

Брак являлся основой семейной жизни и гарантом сохранения и размножения нации. Он был основан на равноправии полов и охранялся конституцией.

Цель модернизации семейной жизни поддерживал также второй столп государственной и коммунальной политики: достижение социального благоденствия и как его часть – новая система социального обеспечения. Семейная по-

литика в военные и послевоенные годы была тесно связана с вопросом, каким образом участвовавшие в войне страны могут выполнить свои «потерянные на фронтах поколения». В программах организации общественной помощи семьи христианско-социалистические и социал-политические деятели видели важное средство обеспечения общественного воспроизводства. Широта охвата наблюдений при организации системы социального обеспечения впервые поставила множество семей под систематический надзор. Семья стала объектом социального контроля и вмешательства со стороны органов социального обеспечения, но не столько как социальная система в целом (это произошло позже, с 60-х гг. XX в.), а преимущественно в смысле надзора над детьми и молодёжью [5, с. 221]. Несмотря на демократизацию общественной жизни в период республики, брачно-семейное законодательство оставалось консервативным и требовало реформ, по мнению представительниц женского движения.

Веймарская конституция защищала детство и материнство. Теперь в детских консультациях матери получали советы врачей, акушеров, работников социального обеспечения по вопросам питания и ухода за младенцами и маленькими детьми. Политика социал-демократов в целом отношении не отличалась от буржуазных движений за социальную гигиену и социальное обеспечение, которые с рубежа XIX-XX вв. по образцу «consultations de nourissons» (консультаций по уходу за новорождёнными) впервые появившихся в Берлине, начали обучать матерей из низших слоёв «рациональному уходу» за новорождёнными [4, с. 78]. Сократилась смертность и среди рожениц, что стало показателем повышения уровня знаний о медицине, а также отражало уровень организации оказания квалифицированной медицинской помощи.

Поколение послевоенных семей росло практически без отцов. Это вело к *потере авторитета родителей и разрыву с традиционными нормами социальной морали*. Особенно заметно это было в средних слоях, материальный и социальный статус представителей которых значительно снизился. В рабочих семьях проявлялась иная тенденция, связанная с увеличением свободного времени и уменьшением количества детей в семье. Дети получали теперь больше родительского внимания, но нередко бунтовали против патриархальных традиций «отцов».

В целом можно сказать, что в большинстве западно- и центрально-европейских городов после опустошения мировой войны и дискуссии о демографической политике была создана густая сеть учреждений социального обеспечения, которые распространялись в роли женщины как хозяйки дома и матери, сформулированы в дискуссии XX в.

Поскольку роль женщины как человека, в первую очередь ответственного ухода за детьми их воспитание, не ставился вопрос ни буржуазными врачами и политиками, ни социал-демократическими руководителями, основным адресатом этой политики была жена рабочего. Путём её «воспитания» в хозяйку дома и мать, призванную нести основную ответственность за физическое и душевное благополучие своих детей и супруга, семья рабочего существенно продвинулась в направлении бюргерской семейной модели [4, с. 82].

Цель обобществления домашнего хозяйства, сформулированная под воздействием социального политического перелома в конце войны, не была достигнута. Концепция централизации домашнего хозяйства путём создания общей кухни и столовой была воплощена только одним гражданским жилищным товариществом, заимствовавшим идею экспериментального дома. Общественные помещения в крупных коммунальных зданиях, которые в первую очередь должны были освободить женщин от домашней работы – бани, общие прачечные, детские игровые площадки и детские сады сооружались в соответствии с нормативной моделью малой семьи, не подвергнутой какой-либо ретуши. В этом же вкусе были сделаны маленькие квартиры архитектурно-историческое наследие буржуазно-филантропических планов реформ XIX в. От полуобщественных площадей местнических клеток они впервые отделялись прихожей, имели туалет и водопровод.

В целом положение женщины в 20-е годы XX века в Веймарской республике оставалось консервативным. По конституции она и получала права, но они редко реализовывались в жизни. Идеальными для женщины были роли жены и матери. Ее трудовая деятельность не поощрялась обществом. Вместе с тем, развитие женского движения привлекло внимание к проблемам материнства и детства.

Таким образом, изменившиеся условия жизни в Германии после первой мировой войны диктовали необходимость трансформации традиционных устоев развития семейно-брачных отношений, а так же основ регулирования охраны материнства и детства в государстве. В начальный период существования Веймарской республики законодательными актами страны были закреплены коренные изменения в указанных сферах социальных отношений: расширение страхования и защиты прав квартиросъёмщиков, законодательное установление нормального рабочего дня, участие рабочих в управлении промышленным предприятием, учреждение министерств социальной защиты и народного здравоохранения и многое другое. Отдельного внимания законодателей Германии в 1919-1929 гг. заслужил вопрос обеспечения правового сопровождения материнства и детства – то есть категорий населения в большей степени нуждавшихся в охране со стороны государства и являвшихся основой будущего развития Германии.

Список литературы

1. Веймарская конституция // Хрестоматия по всеобщей истории государства и права / Под ред. К.И. Батыра, Е.В. Поликарповой. – М., 1996.
2. Распоряжение о регулировании времени работы индустриальных рабочих. 23 ноября 1918 г. // Хрестоматия по всеобщей истории государства и права / Под ред. К.И. Батыра, Е.В. Поликарповой. – М., 1996.
3. Социальные законы Веймарской республики. Указ о попечении безработных (13 ноября 1918г.) // Хрестоматия по всеобщей истории государства и права / Под ред. К.И. Батыра, Е.В. Поликарповой. – М., 1996.
4. Биск И.Я. История повседневной жизни населения в Веймарской республике. – Иваново, 1990.
5. Зидер Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец 18-20 вв.). – М., 1997.

О. А. Репко
Научный руководитель: д.юрид.н., профессор Е.Г. Пономарёв
г. Ставрополь

РОЛЬ ШКОЛЬНОГО ИНСПЕКТОРА В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ НА СТАВРОПОЛЬЕ

Процесс развития социальной сферы современного российского общества характеризуется рядом ключевых тенденций, одной из самых болезненных как для государства, так и для всей общественной жизни которых явилась криминализация. Борьба с преступностью и правонарушениями, при всём многообразии средств и методов воздействия на эти социально-негативные явления, осуществляется традиционно двумя методами. Первый – это наказание за совершённые поступки, второй – устранение самой возможности противоправного действия, заблаговременное предупреждение поведения противоречащего с действующими законами [8].

Политическая нестабильность, духовно-нравственная неопределённость, социальная необустроенность, – характерные черты для современной России. Это в значительной степени способствовало криминализации жизни в целом и что самое страшное, вовлечению в криминальные отношения детей и подростков. Криминогенная среда касалась подростков во все времена, но в современном состоянии она стала куда опасней.

Модернизация современного российского школьного образования позволяет использовать такой метод борьбы с правонарушениями как профилактика. Это важно, поскольку в России пока отсутствует основной документ, принятый на государственном уровне, который определял бы стратегию борьбы с правонарушениями и их профилактикой, в том и числе и в сфере работы с несовершеннолетними.

Значительная роль в предупреждении правонарушений подростков отводится учебным заведениям. Однако и в их стенах довольно часто проявляются негативные явления, способствующие формированию личности правонарушителя. Это – обстановка безнаказанности за нарушения, мелкие кражи из гардеробов, обирание учащихся, слабое их вовлечение в общественную жизнь коллектива, в сферу организованного досуга и творчества, а так же несвоевременное трудоустройство бросивших школу подростков. При этом на периферии закон соблюдается реже, чем в центральных частях страны.

В большинстве школ администрация не успевает отслеживать условия нравственного формирования личности учащихся в семье, не склонна проводить вдумчивую работу с каждым подростком, предрасположенным правонарушениям. В ее действиях до сих пор преобладает стремление к проведению массовых профилактических мероприятий вместо кропотливой индивидуально-профилактической работы, мало уделяется внимания предотвращению пьянства, наркомании и токсикомании.

Государство, пытаясь решить проблемы уровня подростковой преступности, в отдельных субъектах внедряет целевые программы, имеющие как общегосударственный масштаб, так и отражающие специфические особенности данного региона. Одной из таких целевых программ стала программа «Школьный инспектор». Профилактическая работа с подростками велась и в советское время, но привлечение Министерства внутренних дел к работе с трудными подростками в новых условиях началось с 2000-х годов. Приказом МВД России от 26 мая 2000 г. №569; сотрудники МВД в школах наделены более широкими полномочиями по работе с несовершеннолетними правонарушителями [3, 3]. Это стало своеобразным толчком для привлечения в школы инспекторов, за чем последовала детальная разработка нормативно-правовой базы на местах.

Ставрополье в свое время стало пионером по внедрению в общеобразовательные учреждения школьных инспекторов из числа сотрудников органов внутренних дел. По словам представителей администрации г. Ставрополя: «Программа «Школьный инспектор» реализуется в краевом центре с 2002 года. Школьные инспектора – не просто милиционеры: они должны сочетать в себе качества и знания психолога, педагога и юриста» [6]. Часть сведений о криминальной обстановке жизни подростка инспектор может получить из характеристик по месту учебы или жительства, путем обследования бытовых условий жизни и воспитания подростка; направления запросов в психоневрологический, наркологический диспансер или иное медицинское учреждение; обращения к материалам об отказе в возбуждении уголовного дела; назначения судебно-психиатрической или психологической экспертизы. Педагог же характеризует микроклимат в учебном коллективе, отношение подростка к правилам внутреннего распорядка, трудовой дисциплине, общественной жизни коллектива. Учитель объяснит причины отставания в учебе, расскажет об интересах и поведении в свободное от учебы время, взаимоотношениях с одноклассниками. Это во многом может способствовать предотвращению преступлений и расследованию уже совершенных, установлению причинно-следственных связей правонарушений совершенных подростками и в г. Ставрополе.

Таким образом, изучением планов воспитательной работы на учебный год, протоколов заседаний педагогических советов, материалов оперативных совещаний, планов индивидуально-воспитательной работы с учащимися инспектор может получить в ходе следствия достаточно полные, конкретные и неоспоримые факты, позволяющие ему проанализировав их, выявить имевшиеся упущения и недостатки в деятельности учреждений, организаций и отдельных должностных лиц, способствовавших в конечном итоге совершению подростком преступления [10]. Это во многом способствовало и поддержанию уже сложившихся методов борьбы с преступностью и в свою очередь носило инновационный характер. В процессе указанной деятельности выясняются мотивы преступления, в том числе специфически «детские». Следует иметь в виду, что некоторые действия подростка, внешне сходные с кражей или грабежом, по своей субъективной стороне (детское озорство) не содержат состава пре-

ступления [5, с. 306]. При этом в случае повторного совершения подростком преступления должны быть специально исследованы причины и условия, способствовавшие рецидиву, в частности, недостатки в деятельности административных органов по его исправлению и перевоспитанию [1, с. 13].

Так, в краевом центре на март месяц 2008 г. осуществляли свою деятельность 35 «школьных» инспекторов, охватывающих профилактической деятельностью 87,5% школ г. Ставрополя. В результате предупреждающих мер в 2005-2008 годы наблюдалась устойчивая тенденция к снижению преступности учащихся города: в 2005 году – на 3,8%, в 2006 – на 19%, в 2007 году – на 1,2%. Таким образом, с момента начала реализации программы «Школьный инспектор» в 2008 г. в совершении преступлений на территории Ставрополя процент правонарушений учащихся по сравнению с 2002 г. сократился на 15,8 [9]. В ходе выполнения принятой ранее целевой программы «Дети группы риска» в 2009 г. Государственной думой Ставропольского края было принято решение об организации конкурса «Лучший школьный инспектор» [4, с. 1].

Одним из итогов реализации программы «Школьный инспектор» стали примеры и показатели сокращения числа подростков, принявших участие в индивидуальной и групповой преступной деятельности. Если в 2009 году на территории региона подростками было совершено 1327 преступлений, то в 2010-м – почти на сотню меньше. На 14,6 процента (с 397 до 339) сократилось число тяжких и особо тяжких преступлений, совершенных несовершеннолетними. Еще на 6,7 процента уменьшилось число преступлений, совершенных подростками в группах [11]. Однако, здесь дело не только в успешной реализации программы «Школьный инспектор», но и во введении комендантского часа в регионе. Краевой закон о комендантском часе для детей, принятый властями Ставрополя 16 июля 2009 г. и вступивший в силу с 1 января 2010 г., стал причиной снижения детской преступности. Так, согласно документу, подросткам запрещено находиться в точках, распространяющих товары сексуального характера, алкогольной и табачной продукции; гражданам до 16 лет нельзя присутствовать без сопровождения родителей, опекунов или сопровождающих на общественных мероприятиях, находиться на улицах с 22 до 6 часов (в летнее время, с 1 июня по 31 августа – с 23 до 6 часов) [7].

В настоящее время в образовательных учреждениях Ставропольского края планируют возродить институт школьных инспекторов, которые в связи с реформой МВД практически прекратили осуществлять свою деятельность в школе. По утверждению представителей УВД г. Ставрополя, в 2010 г. подростками было совершено 122 преступления, что по численности равно показателям 2009 г., однако увеличилось число преступлений в группах, а следовательно возросли показатели числа лиц, участвовавших в совершении этих преступлений. Кроме того, как отмечают сотрудники органов правопорядка значительная часть правонарушений совершается подростками в состоянии алкогольного опьянения. На территории Ленинского и Октябрьского районов города Ставрополя количество противоправных действий, совершенных не-

совершеннолетними, снизилось более чем на 46 % и 15 % соответственно. На их фоне значительно хуже выглядит Промышленный район, где наблюдается рост подростковой преступности на 45 %. Ситуация здесь обостряется за счет «Парка Победы», где нередки случаи продажи спиртных напитков несовершеннолетним, двух автовокзалов и других мест, представляющих интерес для подростков, склонных к совершению правонарушений. Кроме того, почти половина несовершеннолетних преступников не являются жителями этого района.

По мнению Ольги Рецевой – председателя городской комиссии по делам несовершеннолетних, «в настоящее время возможно добиться возврата школьных инспекторов в образовательные учреждения, а с руководителями любого заведения в парке Победы нужно построить работу так, чтобы они поставили «шлагбаум» для несовершеннолетних. В отношении тех, кто допускает продажу им спиртных напитков, начать процедуру по лишению заведения лицензии. Главное – последовательность и принципиальность в решении проблемы» [2, 4]. Сегодня на одного школьного инспектора, который также принимают участие в различных мероприятиях по охране общественного порядка, приходится от 3 до 5 школ города. От этого, естественно, напрямую зависит их профилактическая деятельность, о которой говорят показатели, озвученные на заседании комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав администрации города Ставрополя.

Таким образом, несмотря на активизацию деятельности защитников прав человека с 2002 г. одним из итогов реализации программы «Школьный инспектор» положительная динамика снижения уровня преступности в г. Ставрополе.

Вместе с тем существует и негативная сторона внедрения программы в жизнь. Во-первых, данная программа реализуется практически только в краевом центре, теоретически она реализуется и в других местах, но из-за нехватки кадров и степени финансирования ее реализации в глубинке. Во-вторых, в настоящее время, в связи с реформой МВД возникает нехватка кадров вследствие чего и увеличивается число правонарушений несовершеннолетних, как в городе Ставрополе, так и в других населенных пунктах края.

Список литературы

1. Бюллетень Верховного Суда СССР. – 1972. – № 6. с 13. М., 1972.
2. Интервью Ольги Рецевой, председателя городской комиссии по делам несовершеннолетних // Борисова Е. «Давай инспекторов» // газета Экстра №13 от 2.04.2011г.
3. Приказ МВД России от 26 мая 2000 года № 569; //НГР:В0003300.
4. Решение от 1 июля 2009 г. № 68. «Об отчете о ходе выполнения в 2008 г. муниципальной целевой программы “Дети группы риска” на 2006-2010 г.”.М., 2009.
5. Сборник постановлений Пленума Верховного Суда СССР, ч.2 М., 1972.
6. Сообщение пресс-службы администрации города Ставрополя // news.1777.ru/.../reforma-porezala-shkolnykh-inspektorov.html.
7. pda.gzt.ru/topnews/society/-...-/326188.html.
8. planetadisser.com/see/dis_66592.html.
9. www.regionz.ru.

10. www.regnum.ru/news/970205.html.
11. www.tatar-inform.ru/news/2011/03/17/261898/.

Е.А. Суханова

Научный руководитель: к.ист.н. С.А. Книевский г. Ставрополь

РОЛЬ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Правовая культура общества нуждается в систематическом рациональном формировании, стимулировании, позитивном социальном развитии. Система мер, направленных на формирование политико-правовых идей, норм, принципов, представляющих ценности мировой и национальной правовой культуры, выступает как правовое воспитание.

Правовое образование – это целенаправленная деятельность по передаче правового образования, правового опыта, правовых идеалов и механизмов разрешения конфликтов в обществе от одного поколения к другому. Правовое образование имеет целью развитие правового сознания человека и правовой культуры общества в целом.

Данный процесс осуществляется государственными органами, должностными лицами, учебными заведениями, обществом в целом.

Обычно говорят о правовом образовании в широком и узком смысле. В первом случае речь идет, скорее, не о правовом образовании, а о правовой социализации человека, когда он «воспитывается» окружающей обстановкой в целом, всей юридической практикой и поведением людей, должностных лиц – представителей государственного аппарата в правовой сфере. При этом у граждан, должностных лиц, государственных органов, осуществляющих правовую деятельность (правомерную или неправомерную), нет прямой цели оказать на других воспитательное воздействие. Однако такое воздействие на окружающих все-таки оказывается. Что касается правового образования в узком смысле, то оно отличается своей целенаправленностью на повышение правовой культуры человека, группы людей и общества в целом.

Содержанием правового образования является приобщение людей к знаниям о государстве и праве, законности, правах и свободах личности, понимание сущности правовых учений, доктрин, выработка у граждан устойчивой ориентации на законопослушное поведение. Конечно, некоторые правовые ценности, имея основу и происхождение в моральных нормах, усваиваются личностью в процессе разнообразной социальной практики. Однако целью правового образования является «создание специального инструментария по донесению до разума и чувств каждого человека правовых ценностей»[7, с. 569].

Рассмотрим основные элементы механизма правового образования как деятельности, направленной на повышение правовой культуры человека. Прежде всего, это конкретные способы организации воспитательного процесса, та-

кие как правовое обучение, правовая работа в связи с теми или иными конституционными мероприятиями (референдумы, выборы и т. д.), пропаганда права средствами массовой коммуникации, художественной литературой.

Другим «важным элементом механизма правового образования выступают разнообразные методы правовоспитательной работы – приёмы, способы разъяснения политико-правовых идей и принципов в целях воздействия на сознание и поведение личности в интересах правопорядка» [7, с. 570].

К ним относятся многообразные приёмы эмоционального, педагогического воздействия на воспитуемых: убеждение, предупреждение, поощрение, принуждение. Эти способы часто применяются в юридической практике.

К методам правового воспитания относится правовое просвещение. Процесс распространения правовых знаний служит росту общей правовой культуры. Главная его цель – воспитание уважения к праву и законности как ценностной установки широких слоёв населения России, овладение населением основами юридических знаний, понимание социальной и юридической ответственности. Воспитательная работа поднимает индивидуальное правосознание личности до понимания наиболее общих юридических принципов и требований, отвечающих интересам всего общества, государства. Формирование позитивного отношения к закону, праву, знание гражданами своих прав и обязанностей перед государством и обществом является составной частью правовой культуры.

Система мероприятий правового обучения включает в себя работу специальных правовых курсов, школ, семинаров, проведение которых осуществляют государственные и общественные органы, как на коммерческой, так и на бюджетной основе. Задача правового обучения – ознакомить население с образцами и идеалами, правовым опытом и традициями тех стран, где уровень правовой защищённости, а, следовательно, и уровень правовой культуры, выше, чем в России. К сожалению, в настоящее время ценностное, эмоциональное воздействие правового воспитания очень сильно ограничено реальной правовой практикой, так как невозможно воспитать у человека уважение к тем ценностям, которые отсутствуют в сознании и деятельности людей данного общества и не всегда опыт других стран можно применить в России. Пустые декларации и демагогические заявления (как политическими лидерами перед населением, так и простыми воспитателями и учителями перед детьми и юношеством) пагубно сказываются на процессе формирования правовой культуры общества. К тому же на роль воспитателя годится далеко не каждый. В общественном масштабе им может стать выдающийся человек, который «раскроет» людям глаза на истинное положение дел в области правовой культуры общества [8, с. 337].

Большую роль в правовом воспитании играют средства массовой информации. К формам правовоспитательной работы через средства массовой информации относятся беседы на правовые темы, дискуссии по актуальным вопросам политико-правовых отношений, тематические передачи «Человек и закон», комментарии нового законодательства специалистами и т.д. Практикой выработаны такие формы массовой правовой работы, как лекционная пропа-

ганда, всевозможные лектории по юридической тематике, недели, декады, месячники правовых знаний, научно-практические конференции, сборы. Однако, в связи с ломкой общественного сознания и переориентацией человеческих ценностей, произошедшей в нашей стране за последнее десятилетие, их удельный вес сократился. Эта форма работы не пользуется популярностью в обществе и проводится только в период избирательных или иных конституционных необходимых мероприятий [9, с. 125].

Особую сложность представляет собой правовое воспитание лиц, склонных к совершению антиобщественных поступков. В этих случаях внедрение в сознание человека новых убеждений и взглядов должно сочетаться с его отказом от уже сложившихся позиций и установок, в совокупности образующих так называемую негативную правовую культуру. Не исключено, что указанные лица могут попытаться использовать знание законов во вред обществу, тем самым государственную волю, воплощенную в них. Поэтому акцент при воспитании, а по существу – перевоспитании следует делать на осознании ими моральных принципов общества, на понимании роли и значения санкций правовых норм как морально оправдательного средства борьбы с правонарушениями. Здесь особенно наглядно, что правовое воспитание неотделимо от комплекса других воспитательных и образовательных мер. Это и понятно, поскольку, как известно, человек не воспитывается по частям (сначала в области морали, затем – права и т.д.), он формируется благодаря совместному воздействию самых различных факторов.

Сейчас общепризнаны следующие принципы правового образования: следует учитывать особенности восприятия правовых норм различными группами населения; необходимо добиваться осознания обучающимися социальной значимости и моральной ценности правовых норм, а также усвоения важнейших прав и обязанностей, устанавливаемых законом. Эффективность правового воспитания во многом зависит от того, насколько оно опирается на требования нравственных норм; следует всемерно развивать правовую активность граждан, воспитывать у них непримиримость к любым нарушениям законности и правопорядка.

Серьёзным недостатком нынешней практики педагогической работы в юридической области является недооценка организационных форм, рассчитанных на молодёжную аудиторию: школьных правовых олимпиад, диспутов на темы права, морали. На новом этапе развития государственного устройства важно сохранить этот опыт работы с молодёжью, стимулировать его развитие на новом политико-правовом фундаменте. Рост преступности, снижение социальной защищённости требуют активизации работы по разъяснению прав личности, «возможностей (немало возросших) по судебному обжалованию незаконных и необоснованных действий, возмещению ущерба, пользованию теми или иными гражданскими, политическими, имущественными правами» [7, с. 570].

Немаловажную роль в формировании правовой культуры общества играют такие средства информации как газетная, журнальная статья, театральные постановки, кино и телевидение. Однако большинству журналистских публикации и сценариев фильмов не хватает глубины и всесторонности при исследовании

довании проблемы воспитания чувства уважения к правам, свободам людей, разъяснения новых юридических видов социализации человека. Законы жанра, характерные для средств массовой информации, предполагают сенсационность при отборе материала. «Это приводит к определённому смещению курса, рассматриваемого журналистом события на «кровавые разборки», описание патологии преступника, утрирование изощрённости или жестокости совершённого преступления» [4, с. 319].

О какой правовой культуре общества может идти речь, когда газеты и журналы изобилуют сценами криминальной жизни, на экранах телевизоров грабёж и убийства на фоне сладкой, беспечной жизни богатых людей. В последнее время появилась тенденция принятия отрицательного опыта зарубежных стран в деле правового воспитания через кинофильмы и журналы. Помимо развития нездоровых тенденций, подражания криминальным элементам в молодёжной среде, «общество оказалось лишённым объективной картины, отражающей не только преступления и его генезис, но также и все следующие за преступлением этапы правоприменительной деятельности» [3, с. 29].

Правовая культура предполагает умение грамотно и юридически обоснованно говорить. Раскрытие правовой терминологии, языка юридических актов, толкование и разъяснение содержания законов являются составной частью правового просвещения граждан. От правоведов, в свою очередь, требуется умение правильно, на профессиональном уровне составлять тексты юридических актов, употреблять в своей речи правильные в этическом смысле слова [1, с. 21].

Таким образом, правовое образование тесно связано с правовым воспитанием: воспитание не может происходить без обучения, а обучение, так или иначе, оказывает и воспитательный эффект. Различие здесь можно провести, причем весьма условно, по сфере воздействия: воспитание влияет в основном на эмоционально-волевую, ценностную, мировоззренческую сторону сознания, а обучение – на когнитивно-рациональную, с целью информационно-ознакомительного воздействия на человека. Ценностное, эмоционально-волевое воздействие в свою очередь очень сильно ограничено реальной правовой, новой практикой, поскольку невозможно воспитать у человека уважение к тем ценностям, которые отсутствуют в общественном сознании и деятельности людей, но провозглашаются на словах, в пустых декларациях и демагогических заявлениях (как политическими лидерами перед населением, так и простыми воспитателями и учителями перед детьми и юношеством).

Следовательно, основной упор в деле повышения правовой культуры общества должен быть сделан на правовое обучение, информирование населения о существующих юридических предписаниях. Очень важно ознакомление населения с образцами и идеалами, правовым опытом и традициями тех стран, где уровень правовой защищённости личности, а, следовательно, и уровень правовой культуры выше, чем в России. Тем более важно обучать этому будущих юристов-профессионалов, чтобы основную цель своей деятельности они видели в защите прав и свобод человека от произвола общества и государства, т.е. в защите

слабого от сильного, что является одним из центральных постулатов общемировой, общечеловеческой морали, нравственности и культуры в целом.

Список литературы

1. Алешина Е.А. Возрождение юридических клиник – рациональный путь совершенствования юридического образования в России // Глобальные и региональные факторы правового обеспечения национальной безопасности / Под ред. П.П. Баранова. – Ростов н/Д, 2006.
2. Алешина Е.А. Становление юридического образования в России // Философия права. – 2007. – № 2.
3. Алешина Е.А. Формирование правовой культуры в процессе юридического образования и воспитания // Философия права. – 2008. – № 5.
4. Васильев В.А. Юридическая психология. – СПб., 1998.
5. Гражданское право / Под ред. Суханова Е.А. В 2-х томах. 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2004-2005.
6. Исаев И. А. История государства и права России. – М., 1994.
7. Теория государства и права. Курс лекций / Под ред. Н.И. Матузова и А.В. Малько. – М., 1997.
8. Теория государства и права. Под ред. В.М. Корельского и В.Д. Перевалова. – М., 1997.
9. Червонюк В.И. Конституционное право России. – М.: Термика, Инфра-М, 2004.
10. Шкатулла В.И. Образовательное право. Учебник. – М., 2001.

РАЗДЕЛ 9.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ, ЛИНГВИСТИКИ И ЖУРНАЛИСТИКИ

Н.М. Абрамян

Научный руководитель: к.филол.н., доцент В.А Кофанова г. Ставрополь

АРМЯНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В РЕФЛЕКСИИ В. БРЮСОВА

Связи армянского и русского народов в разных областях культурной жизни существуют с давних времен. Они окрепли и усилились после принятия на Руси христианства. Уже в 12-ом веке с армянского языка на русский были переведены «Житие Григория Просветителя» и «Житие блаженных дев», а с русского на армянский – «Житие Бориса и Глеба». Армянская тема становилась центром творческого внимания для многих русских писателей, критиков и литературоведов. Наиболее примечательны из них: очерк А.С. Пушкина «Путешествие в Арзрум»; цикл оригинальных стихотворений С.М. Городецкого «Ангел Армении»; очерк «Ованес Туманян»; очерк А. Белого «Армения»; Стихотворный цикл О.Э. Мандельштама «Армения»; повесть Гроссмана «Добро вам!», стихотворные переводы с армянского А.А. Ахматовой, К. Бальмонта, В. Брюсова и др. Вели активную переписку и лично были знакомы с литераторами Армении Ю. Веселовский, Л. Толстой, М. Горький, В. Брюсов, А. Блок, К. Чуковский и др. Изучением армянской литературы и приобщением к ней российского читателя занимались Ю. Веселовский, А. Луначарский, Н. Марр, Е. Некрасова и др. Исключительно многогранна и плодотворна по изучению и пропаганде армянской культуры деятельность В.Я. Брюсова. Его переводы открыли русскому читателю богатый мир армянской поэзии, имеющей более чем 1500-летнюю историю. Перу Брюсова принадлежат обширная «Летопись исторических судеб армянского народа», ряд статей («О книге А.В. Амфитеатрова «Армения и Рим», «Эмиль Верхарн об Армении», «Сфинксы и вишاپы», «Об Ованнесе Туманяне», «Записка об издании сборника «Айастан»), цикл оригинальных поэтических произведений об Армении, но самым важным его трудом считается историко-литературный очерк «Поэзия Армении и ее единство на протяжении веков», его мы и рассмотрим подробнее.

Прежде чем перейти к рассмотрению очерка Брюсова, отметим относительную скудность в то время научных работ на русском языке по армянской литературе. К тому же в работах почти полностью обходились вопросы, связанные с художественными особенностями армянской литературы, а главное – отсутствовала общая концепция, единый взгляд на закономерности ее развития. Авторы исследовательских работ, как правило, ограничивались простым описанием литературных явлений и фактов, без установления между ними при-

чинно-следственных связей, без раскрытия их соотношения и взаимодействия с процессом развития мировой литературы.

Основное, что характеризует очерк Брюсова «Поэзия Армении и ее единство на протяжении веков» – это то, что через весь очерк проведена идея о «двуединой» природе армянской поэзии, которая опирается на географическое местоположение Армении и, ссылаясь на яфетическую теорию Н.Я. Марра, – на происхождение армянского народа. Географически Армения расположена на рубеже Европы и Азии, в силу чего, по мнению Брюсова, исторические судьбы армянского народа и его характер предопределены двумя противоположными началами – «началом Запада и началом Востока», «духом Европы и духом Азии». С другой стороны, согласно Н.Я. Марру, армянский народ, как таковой, сложился из двух элементов: из пришлых завоевателей фригийцев (индоевропейцев по происхождению) и из покоренных аборигенов (урартийцев, яфетидов по происхождению) [3; 6]. Сочетая в себе западный фригийский элемент с восточным урартийским, армянский народ представляет собой синтез и европейского и азиатского народов. Именно это сочетание крови и географии обусловили, по Брюсову, историческую сущность и, одновременно с этим, великое назначение армянского народа – представлять собой единство Запада и Востока, что нашло наиболее полное отражение в литературе вообще и в поэзии в частности.

Историю армянской поэзии Брюсов рассматривает в неразрывной связи с историей народа, как «полное, всестороннее, предельное выявление народного национального духа», указывая, что она «поет о великих торжествах или о великих печалях всей своей родины; в созданиях художников всегда воплощены переживания родного народа» [4; 8]. Он особенно ценит лирику армянского средневековья, как «наиболее самостоятельное создание» народа. Эта лирика, по словам Брюсова, «не стоит почти ни в какой зависимости от западно-европейской поэзии, которая в XIII–XIV веках лишь зарождалась во всех странах, в том числе и в передовой Италии» [4, с. 8].

Анализируя восточный аспект армянской поэзии, Брюсов приходит к заключению, что «армянские поэты безусловно внесли в поэзию новый дух, отличный от господствующего духа характерно «восточного» творчества: отвергли безудержную цветистость, необузданное накопление красок и безграничное нагромождение образов, что составляет необходимое свойство восточной поэзии».

Таким образом, вывод Брюсова о том, что Запад в силу неразвитости лирической поэзии не мог еще влиять на армянскую средневековую лирику, а на Востоке создание поэтического стиля происходило при участии армян, – корректирует его же концепцию «синтеза Запада и Востока».

Характеризуя отдельных армянских поэтов средневековья и нового времени, Брюсов и вовсе отходит от теории «двух начал» и указывает на национальные истоки. Эти истоки он видит и в армянской народной поэзии, о которой пишет, что все в ней, «начиная с языка, своеобразно, единственно, неповторимо» [2; с. 215]. В средневековой лирике он особо выделяет творчество Фри-

ка, «армянского вольнодумца XIV века», и Иоанна Ерзынкаци (Ерзынкайского), в стихах которых «армянская лирика освобождается от уз церковности и библейских образов» и делает решительный шаг к отображению современности [2, с.226]. Затем, перейдя к поэту конца XIII – середины XIV века Константину Ерзынкаци (Ерзынкайскому), Брюсов отмечает, что он был «первым, кто коснулся мотивов любви, ставших затем одной из господствующих тем армянской поэзии», и указывает, что его поэма «Весна» вся «исполнена духом почти языческим, дышит необузданным веселием бытия» [2, с.226].

Последующие средневековые армянские поэты XIV, XV, XVI веков – Аракел Багишеци (Багешский), Мкртич Нагаш, Ованес Тылкуранци (Тылкуранский), Ованнес, Григор Ахтамарци (Ахтамарский), Наапет Кучак и др. – хотя и заимствовали у персов и арабов некоторые темы и приемы их разработки, однако «шли своей дорогой, продолжая дело двух Ерзынкайских певцов и, частью, желчного Фрика» [2, с.227].

Именно на том, что «зерна, брошенные зачинателями средневековой лирики, все принялись и дали ростки», и основан вывод Брюсова, что лирика армянского средневековья есть высшее и наиболее самостоятельное создание армянского народа в области поэтического творчества [2, с.227].

Брюсов считает определяющим для армянской средневековой поэзии не ее схождения с восточной и западной поэзией, а ее расхождения, ее самобытность и оригинальность.

Особое место в очерке занимает рассмотрение новоармянской литературы. Ее Брюсов подразделяет на две ветви: западноармянскую, развивающуюся под воздействием Европы, и восточноармянскую, испытывающую влияние России. После присоединения Восточной Армении к России армянская литература здесь развивалась под благотворным влиянием русской культуры. В свою очередь, писатели, жившие в Западной Армении, которая оставалась под игом Турции, а также находившиеся в многочисленных армянских колониях в ряде европейских и других стран, испытывали воздействие западной культуры. Разделение это весьма условно, так как Брюсов, соглашаясь в этом аспекте с точкой зрения Ю. Веселовского, не исключает влияния на восточноармянских писателей опыта западной литературы (например, С. Шахазиз – Байрона, А. Ширванзаде – Бальзака и т.д.), а на западноармянских писателей – воздействия русской литературы [1, с.16].

Несмотря на географическое разделение народа, сохранилось внутреннее единство историко-литературного процесса. Две названные ветви составляли единую национальную литературу, имевшую общее идейно-тематическое содержание и глубинные связи с национальной художественной традицией. Брюсов, говоря об армянских поэтах, справедливо подчеркивает, что они «не имели права быть только художниками: положение родины обязывало их в той же мере быть трибунами, глашатаями полужабытых истин, будить народное самосознание, живить и одухотворять любовь к родному краю, посильно врачевать многовековые раны нации, укреплять в ней силы для борьбы и поддерживать веру в лучшее буду-

щее» [2, с.242]. И в подтверждение своей мысли, называет, без подразделения на западно- и восточноармянские ветви, имена Пешикташляна, Дуряна, Патканяна и Шах-Азиза. А внутреннее единство всей армянской литературы объясняет тем, что она всегда отражала историческую жизнь армянского народа, его мечты и думы, надежды и стремления, радости и печали.

Во вступительном очерке Брюсов останавливается на творчестве многих армянских поэтов, определяя своеобразие и значение каждого из них. Он не только раскрывает идейное содержание, основные мотивы творчества того или иного поэта, но и во многих случаях глубоко и тонко анализирует их поэтическое искусство, художественное мастерство. Особенно интересны страницы вступительного очерка, посвященные народной и средневековой поэзии, а также Саят-Нове, Р. Патканяну, И. Иоаннисиану, Ов. Туманяну, Ав. Исаакяну и некоторым другим поэтам.

Наконец, еще одна отличительная особенность вступительного очерка Брюсова состоит в том, что он представил армянскую поэзию не как замкнутую в самой себе, а в сравнениях и сопоставлениях ее явлений с явлениями мировой поэзии. Это позволило Брюсову выявить сущность и обаяние непреходящих эстетических ценностей армянской поэзии, показать ее место и значение в художественном развитии человечества.

Армения настолько глубоко и органично вошла в круг творческих интересов Брюсова, что он продолжал заниматься делом пропаганды армянской культуры до конца своей жизни. Вскоре после выхода в свет «Поэзии Армении» у него зародился новый, грандиозный замысел – подготовить и издать сборник армянской прозы, в котором была бы представлена культурная жизнь армянского народа «от древнейших времен до наших дней», но, к сожалению, Брюсову не удалось осуществить этот свой проект, хотя работы в этом направлении им были начаты.

Взаимосвязи В.Я. Брюсова с Арменией и ее культурой – одна из самых блестящих страниц в славной летописи вековой дружбы русского и армянского народов. Беспримерный труд Брюсова по пропаганде армянской литературы был поистине общественным подвигом, внесшим огромный вклад в дело сближения и взаимообогащения русской и армянской культур. Выражением высокого признания заслуг и безграничного уважения к нему армянского народа явилось то, что в 1923 году, в связи с 50-летием В. Я. Брюсова, он был удостоен почетного звания народного поэта Армении.

Список литературы

1. Веселовский Ю. А. Западное влияние в литературе русских армян. — В кн.: Ю. Веселовский. Литературные очерки, т. II. — М., 1910.
2. Брюсов В.Я. Собрание сочинений в семи томах. Том 7. “Художественная Литература”. — М., 1975.
3. Марр Н.Я. Армянская культура. Ее корни и доисторические связи по данным языкознания. — В кн.: Язык и история, Сб. I. — Соцэкгиз, 1936.
4. Поэзия Армении под редакцией Валерия Брюсова. — Ереван., 1966.

Н.М. Абрамян
Научный руководитель: к.филол.н., доцент Я.Н. Скрипник
г. Ставрополь

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ

Уже несколько лет в России проводится единый государственный экзамен по русскому языку. Задания, представленные в ЕГЭ, проверяют подготовку учащихся по всем основным разделам и аспектам курса русского языка. Анализ результатов ЕГЭ позволил сделать некоторые выводы о качестве подготовки по русскому языку выпускников средних школ: большая часть владеет основными базовыми умениями и навыками по предмету, но в комментариях к выполнению заданий ЕГЭ констатируется, что грамматические ошибки – одни из самых распространенных видов ошибок в устной и письменной речи.

Грамматические ошибки – нарушение словообразовательной, морфологической или синтаксической норм. Это ошибка в структуре языковой единицы: в структуре слова, словосочетания или предложения [7].

Устойчивость и регулярность проявления грамматических ошибок обусловлена, с одной стороны, самой языковой системой, прежде всего такой ее особенностью, как наличие вариантов: один вариант правильный, нормативный (*обеих рук*), другой – неправильный, ненормативный, неграмотный (*обоих рук*). Возможна, правда, ситуация, когда оба варианта нормативны, правильны (*обуславливать и обуславливать*). Поэтому главное понятие в этой области языка – понятие языковой (литературной) нормы. С другой стороны, возникновение грамматических ошибок связано с особенностями индивидуального усвоения языка каждым его носителем и условиями речепроизводства.

Кодификации грамматической нормы посвящено большое количество словарей. Назовем два из них: «Трудности словоупотребления и варианты норм русского литературного языка. Словарь-справочник» (Л., 1973), редактором которого является К.С. Горбачевич; «Грамматическая правильность русской речи. Опыт частотно-стилистического словаря вариантов» (М., 1976). У словаря три автора: Л.К. Граудина, В.А. Ицкович, Л.П. Катлинская и три редактора: С.Г. Бархударов, И.Ф. Протченко, Л.И. Скворцов. Этот словарь содержит систематизированную сводку наиболее употребительных грамматических вариантов, дающих представление о нормах грамматики литературного языка в их стилистическом разнообразии. Особое внимание уделяется трудным случаям, возникающим в практике использования грамматических форм и конструкций. В словарной статье приводятся статистические показатели употребления вариантов в речи, развернутый комментарий о каждом типе вариантов, объясняется названное грамматическое явление, приводится библиография специальных трудов и справочников. В традиционном словаре дается качественное описание языкового явления. Например, в словаре под ре-

дакцией К.С. Горбачевича в статье на слово «кофе» объясняется, что это слово мужского рода (*черный кофе*), но в разговорной речи встречается и в среднем роде (*черное кофе*) и приводятся примеры обоих вариантов. В частотном словаре дается статистика вариантов и их процентное соотношение: *кофе остьл* (65%) и *кофе остьло* (35%).

Проблеме грамматических ошибок посвящена обширная и разносторонняя литература. Вопросами квалификации грамматических ошибок, определения их места в общей типологии ошибок занимались Н.Н. Алгазина, Г.А. Анисимов, С.А. Арефьева, М.Т. Баранов, В.А. Добромыслов, В.И. Капинос, М.Р. Львов, Д.Э. Розенталь, Г.А. Фомичева, С.Н. Цейтлин, П.Г. Черемисин и другие; психолого-педагогическим причинам появления ошибок в речи детей посвятили свои работы А.Н. Гвоздев, И.В. Карпов, И.В. Миловидова, Г.И. Мишурова, М.С. Соловейчик и другие. В рамках культуры речи как раздела лингвистики сформировалось целое направление, именуемое языковой критикой. В методике преподавания русского языка разрабатываются технологии обучения, направленные на преодоление ошибок в речи учащихся.

Но в методической литературе нет единой классификации грамматических ошибок, которая значительно облегчила бы работу учителя по их предупреждению и преодолению, поэтому предлагаем такую классификацию: ошибочное словообразование (*раздумчивый, заместо*); ошибки в образовании форм существительного (*выбора, с повидлой*); ошибки в образовании форм прилагательного (*красившее, богатей*); ошибочное образование формы числительного (*пятистами рублями, трое зайцев*); ошибочное образование формы наречия (*туда, здесь*); ошибки в образовании форм причастий (*сделающий, исследуемый*); ошибки в образовании форм деепричастий (*выше, пронесся*); ошибки в образовании форм местоимений (*ихний, около его*); ошибки в образовании форм глагола (*ложить, ездит*); ошибки, связанные с употреблением частиц (*Хорошо было бы, если бы на картине стояла бы подпись художника*); нарушение согласования (*Он никогда не видел таких глаз, словно посыпанных пеплом, наполненные неизведанной тоской*); нарушение управления (*Удивляюсь его силой, жаждой к славе*); нарушение связи между подлежащим и сказуемым (*Связь с революционерами: Николаем, Евгением, Сашей, Софьей и другими, несомненно, оказали огромное влияние на мировоззрение Павла*); ошибки в построении предложения с деепричастным оборотом (*Произведя ряд расчетов, задача была решена*); ошибки в построении предложения с причастным оборотом (*Продуманный план Раскольниковым был прост*); ошибки в предложении с однородными членами (*Эта книга меня научила смелости, честности, уважать своих друзей*); смешение прямой и косвенной речи (*Она взяла его под руку и сказала, что вы лучший из людей, которых я знала в жизни*); нарушение границ предложения (*Когда герой опомнился. Было уже поздно*); пропуски необходимых слов (*Владик кое-как прибил доску и побежал в волейбол*); одновременное употребление полной и краткой формы прилагательного в составном сказуемом (*Наш класс был*

сплоченный и дружен); неправильный выбор падежного окончания (*мечта к свободе, согласно плана*).

К сожалению, по-прежнему доминирующей в практике преподавания русского языка остается правописно-орфографическая направленность. Не всегда достаточное внимание уделяется развитию речевой культуры учащихся и в целом лингвистическому образованию школьников, что и ведет к возникновению речевых и грамматических ошибок. А ведь именно обучая человека говорить правильно, мы тем самым формируем один из ключевых элементов его общей культуры.

«Борьба» с грамматическими ошибками подчас вызывает вопрос: а так ли страшны грамматические ошибки? Не проще ли успокоить себя ставшей расхожей фразой великого классика А.С. Пушкина: «без грамматической ошибки я русской речи не люблю»? Есть в науке мнение, что избавиться от них невозможно, ибо они есть проявление живой жизни языка как системы средств общения и как индивидуальной речевой способности. Ошибки – следствие того, что человек относится к языку не как к застывшему и окаменевшему «средству коммуникации», а творит язык непосредственно в момент общения. Маленькие дети очень талантливо придумывают «новые слова» – «умность», «сладкость», «Черепаша не ела, а потом заела». Но если из уст ребенка это звучит мило, таким образом проявляется сообразительность и способность к творчеству, выдумке, то в устной и письменной речи школьников (и людей постарше) это, как минимум, звучит глупо. Если мы стремимся к эффективному, результативному общению, то наша задача должна заключаться в том, чтобы добиваться уменьшения количества ошибок как одной из важнейших помех, затрудняющих коммуникацию.

Список литературы

1. Львов М.Р. Языковая норма и культура речи (Теоретический аспект) // Русский язык в школе. – 2006. – № 4.
2. Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. М., 1977.
3. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. – М., 2003.
4. Рыбченкова Л.М., Капинос В.И., Цыбулько И.П. О ЕГЭ и мониторинге по русскому языку // Русский язык в школе. – 2004. – № 3.
5. Христолюбова Т.А. Предупреждение грамматических ошибок учащихся в процессе работы по развитию речи // Пятые Вавиловские чтения: Мировое сообщество и Россия на путях модернизации / Под общей редакцией проф. В.П. Шалаева. – Йошкар-Ола, 2001.
6. Электронная версия журнала “Педагогическая мастерская” № 1 (2), 2007. – www.rybso.ru
7. www.langrus.ru
8. www.gramota.ru

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Социально-экономическая и политическая ситуация в обществе формируют социальный заказ по отношению к подготовке его граждан по иностранному языку. Чем выше общественная потребность в знании языка и специалистах, владеющих одним или несколькими иностранными языками, тем более значимыми становятся прагматические аспекты обучения предмету. Чем выше в обществе потребности в новых профессиональных, личных, культурных, научных контактах с носителями иностранных языков, с достижениями культуры разных стран и чем реальнее возможность реализовать эти контакты, тем, естественно, выше статус иностранных языков как средства общения и взаимопонимания.

В последнее десятилетие в России на волне социального обновления, стремления к открытому обществу и интеграции в мировое и европейское культурно-образовательное пространство происходит обобщение опыта билингвального и полилингвального обучения, в том числе иностранным языкам, создаются научные и методические центры по данной проблеме. В этих условиях возрос интерес к зарубежным странам, являющимся пионерами в создании билингвальных и полилингвальных школ.

Социальное взаимодействие в коммуникативных ситуациях, по сравнению с монологической, определяется конфигурацией языков у коммуникантов, вступающих в общение, их установками по отношению к языкам друг друга, степени взаимопонимания, особенностями внешних условий протекания коммуникации: как языковая политика способствует формированию двуязычия и многоязычия в детском возрасте, в каких формах осуществляется языковое планирование на практике, какие типы учебных заведений способствуют становлению многоязычия; какие аспекты взаимного влияния языков на официальном и конкретно-практическом уровне заслуживают особого внимания при организации двуязычного обучения дошкольников и младших школьников, какие проблемы встают при изучении двуязычных индивидов, какие факторы оказывают влияние на взаимодействие и соотношение языков у человека; каким образом взаимодействуют общественное мнение, установки взрослых (родителей и педагогов) на воспитание, образование и развитие детей и уровень работы дошкольных и школьных учреждений по формированию многоязычия;

- каковы особенности двуязычия в младшем возрасте; в чем проявляются особенности языкового поведения в образовательных учреждениях [4].

Четырехлетнее начальное образование в России рассматривается как первая ступень 11-летней школы. Именно здесь происходит становление языковой личности младшего школьника, выявляются его способности, формируются умения и навыки учиться, происходит овладение базовыми элементами куль-

туры речи и поведения. Учебный план для школ предусматривает обязательное изучение иностранного языка со 2 по 4 класс в начальной школе при 2-х часах в неделю. В средней школе соответственно обучение продолжается, но на более высоком уровне.

Таким образом, реализуется принцип непрерывного языкового школьного образования в области изучения иностранных языков, что соответствует современным потребностям личности и общества.

Кратко суммируя достоинства систематического обучения детей иностранному языку начиная с младшего школьного возраста, можно отметить, что оно полезно всем детям, независимо от их стартовых способностей, поскольку оказывает: бесспорное положительное влияние на развитие основных психических функций человека: памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения и др. стимулирующее влияние на общие речевые способности ребенка; раннее обучение иностранному языку дает больший практический эффект в повышении качества владения первым иностранным языком, создает надежную базу для продолжения его изучения в основной школе, а также открывает возможности для освоения второго иностранного языка, необходимость владения которым становится все более очевидной; неоспорима воспитательная и информативная ценность раннего обучения иностранному языку, которая проявляется в более раннем приобщении ребенка к источникам общечеловеческой культуры через различные формы общения на новом для него языке. При этом постоянное внимание к опыту ребенка, учет его речемыслительных способностей, восприятия им окружающей действительности позволяет детям лучше осознать явления собственного языка культуры в сравнении с реалиями страны изучаемого языка [3].

Обновление методики и содержания обучения иностранным языкам проявляется в том, что отбор тематики и проблематики иноязычного общения ориентирован на реальные интересы и актуальные потребности современных школьников с учетом различных возрастных групп, на усиление деятельностного характера обучения в целом. Все большее внимание при отборе содержания обучения иностранным языкам уделяется социокультурным знаниям и умениям, позволяющим более полноценно и адекватно представлять культуру своей страны в процессе иноязычного общения.

На первом году обучения начинается иноязычное коммуникативно-речевое развитие учащихся. Устное начало позволяет продвигаться быстрее, тем самым создавая и поддерживая более высокую мотивацию к изучению нового языка. Опережающее устное начало позволяет разделить трудности звуковой и графической стороны нового для школьников языка, отодвигая чтение на позднее время. На начальном этапе успех обучения и отношение учащихся к любому учебному предмету, прежде всего, зависит от того, насколько интересно и эмоционально учитель проводит свои уроки. Очевидно, что в процессе обучения языком учащихся младшего школьного возраста большую роль играет учебная игра. Чем больше игровых приемов, наглядности использует

учитель, тем интереснее проходят уроки, тем активнее и прочнее усваивается материал. Согласно исследованиям общепринятым считается положение, по которому обучение должно проводиться на ситуативно-игровой основе, т.к. в младшем школьном возрасте игра продолжает иметь такое же важное значение в жизни и развитии детей, как и в предшествующие годы, а коммуникативная направленность учебных игр создает реальные ситуации общения на иностранном языке. В связи с изложенным, важнейшим средством реализации целей и задач обучения английскому языку для младших школьников целесообразно рассматривать обучение с помощью сюжетно-ролевых игр [1].

В то же время творчески работающие учителя иностранного языка со временем приходят к мысли, что их не удовлетворяют существующие учебные пособия. Некоторые из них пытаются изменить в пособиях ряд упражнений, другие производят изменения целых блоков учебного материала, третьи пытаются создать авторский учебник в соответствии со своим опытом работы и взглядами на практику преподавания данного языка, то есть можно сказать, что изменению подвергается учебный материал: языковой (лексический и грамматический), речевой (речевые образцы и тексты), темы, ситуации и сферы обращения.

В связи с переходом школ к обучению иностранному языку в качестве обязательной дисциплины в начальных классах, возникает необходимость поиска путей оптимизации учебного материала, обновления средств и содержания обучения, повышения мотивации и поддержания интереса на протяжении всего срока обучения.

В учебном процессе учащимся на начальном этапе приходится переключаться с языкового кода родного языка на иностранный, что вызывает затруднения.

Такая чрезвычайно сложная методическая ситуация порождает целый ряд теоретических и практических проблем.

Несмотря на значительное количество работ в этой области, констатировать, что все вопросы обучения иностранному языку решены, не представляется возможным.

В частности, это касается применения игр и сюжетных упражнений на уроках иностранного языка в младших классах. Исследователи в области методики и психологии обучения иностранным языкам утверждают, что вовлечение младших школьников в иноязычную коммуникацию успешнее всего осуществляется при четко организованной сюжетно-ролевой деятельности. Опыт показывает, что овладение английским языком в процессе сюжетно-ролевых заданий в младших классах повышает мотивацию и добавляет стимулы к изучению нового языка, способствует развитию логического и образного мышления учащихся и т.д. В этой связи весьма важным является отбор, систематизация учебного материала с учетом возрастных особенностей младших школьников.

Таким образом, используя различные приемы и подходы, можно полноценно реализовать обучение младших школьников иностранному языку в соответствии с современным социальным заказом.

Список литературы

1. Бурдина М.И. Организация учебного процесса по иностранным языкам в начальной школе // Иностранные языки в школе. – 2001. – №2.
2. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе. – М., 2006.
3. Риторина А.К. Формы и методы работы с младшими школьниками на уроках английского языка // Начальная школа. – 1999. – №5.
4. Филатов В.П. Методика обучения иностранному языку. – М., 1993.

А.Я. Долженко

Научный руководитель: к.филол.н. Кузнецова Т.Б. г. Изобильный

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ-БИБЛЕИЗМОВ В РАННЕМ ТВОРЧЕСТВЕ М. ЦВЕТАЕВОЙ

В языке произведений М. Цветаевой особо стоит отметить старославянизмы-имена собственные, которые восходят по происхождению к библейским текстам. М. Цветаева очень хорошо знала имена и историю имени библейского персонажа, а самое главное, настолько точно использовала эти прецедентные имена в своем творчестве, что порой удивляешься точности вкрапления образа в ткань поэтического текста. Она улавливала тончайшие оттенки смысла, заложенного в том или ином названии или имени. Например, в стихотворении «И сказал Господь»:

Хочет только мира

Дочь *Иаура* –

И сказал *Господь*:

– Спи.

Иаур (светодавец) – Мк. 5, 22, Лк. 8, 41 – начальник синагоги, единородную дочь которого Господь Спаситель воскресил из мертвых.

В стихотворении «Иоанн»:

Иоанна руки, как крылья,

Висят по плечам *Христа*. (Иоанн).

На наш взгляд, в данном стихотворении речь идет об Иоанне Крестителе.

Иоамн Крестимтель, *Иоамн Предтемча* – «сын Захарии»; *Йоханан га-Матбиль* [*Хаматвил*] – «совершающий ритуальное очищение водой»; согласно Евангелиям, ближайший предшественник Иисуса Христа, предсказавший пришествие Мессии, жил в пустыне аскетом, затем проповедовал крещение покаяния для иудеев, крестил в водах Иордана Иисуса Христа, затем был обезглавлен из-за козней иудейской царевны Иродиады и её дочери Саломеи [1].

Образ Иоанна Крестителя встречается в проанализированных поэтических текстах М. Цветаевой несколько раз, что говорит о популярности данного героя в произведениях поэтессы, что, в свою очередь, связано с личными предпочтениями автора.

Также не однажды в проанализированных текстах встречаются образы *Иосифа и Иакова* (в стихотворениях «Иосиф», «Я тебя отвоюю у всех земель»):

Спор *Иосифа*! Перед тобой –
Что – *Иакова* единоборство!
И глотает – с улыбкою – вой
Молодая жена царедворца.

В стихотворениях функционирует образ *Иакова* – сына Исаака и Ревекки. Он был один из величайших патриархов царей ветхозаветной истории. Многократные испытания и бедствия своей многострадальной ста сорокасемилетней жизни он всегда переносил с непоколебимой верностью Богу, с твердым терпением и преданностью Промыслу Божью и с неизменным упованием на Него во всех обстоятельствах своей жизни; поэтому во всех прочих книгах Библии имя Иакова имеет весьма высокое значение, употребляется ли оно в смысле его потомков, или еврейского народа или народа Божьего и т.п. [1].

Иосиф – сын Иакова и Рахили, выведший народ еврейский из Египта [1].

В исследованных поэтических текстах мы встречаем такие библейские имена, как *Ной*, *Моисей*, имена святых (*Пантелеймон*), название иконы *Божьей Матери Иверской* и т.д.

И поплыл себе – *Моисей* в корзине!
Через белый свет.
Кто же думает о каком-то сыне
В восемнадцать лет! (И поплыл себе – Моисей в корзине!)
Весь в нем *Ной*,
Весь, с ковчегом-с-тварью
На каторжные клейма,
На всякую болезнь –
Младенец *Пантелеймон*
У нас, целитель, есть.
А вон за тою дверцей,
Куда народ валит, –
Там *Иверское* сердце
Червонное горит. (Стихи о Москве)

В результате исследования мы выявили, что чаще всего в раннем творчестве М. Цветаевой встречаются названия праздников: *Иоанн Богослов* (встречается в 8 стихотворениях), *Благовещенье* (4) и *Пасха* (7). Данная частотность вполне понятна.

Использование названия праздника в честь Иоанна Богослова связано с датой рождения Марины Цветаевой (26 сентября) – это день почитания упомянутого святого:

Красною кистью
Рябина зажглась.
Падали листья,
Я родилась.

Спорили сотни

Колоколов.

День был субботний:

Иоанн Богослов. (Стихи о Москве).

Благовещение – евангельское событие и посвященный ему христианский праздник: возвешение Деве Марии архангелом Михаилом о будущем рождении по плоти от неё Иисуса Христа (7 апреля).

Особое отношение к этому празднику связано у М. Цветаевой с особым трепетным чувством к образу Богородицы как женщины, матери, которая несет на себе функции оберега, защитника:

Дай здоровья ей,

К изголовью ей

Отлетевшего от меня

Приставь – *Ангела.*

От словесной храни – пышности,

Чтоб не вышла как я – хищницей,

Чернокнижницей (Канун Благовещения).

Пасха для Марины Цветаевой, с одной стороны, светлый семейный праздник, связанный с чудом воскрешения Христа, а с другой стороны, это страшное чувство потери ребенка (на пасхальной неделе в приюте умерла ее младшая дочь Ирина), определенное мученичество, которое сближает поэтессу с Богородицей.

Что лучезарней, скажите мне, люди,

Пасхи в апреле? (Пасха в апреле)

Недаром Образ *Божьей Матери* встречается в ранних стихотворениях Цветаевой более 20 раз, что говорит о трепетном, нежном, чутком отношении к этому образу.

Никнет паникадило.

– Благословен плод чрева

Твоего, *Дева*

Милая! (Канун Благовещения)

По устам слово:

– *Богородице.*

Горят фонарики

Вкруг *Божьей Матери.* (Канун Благовещения).

На первом месте по упоминанию в поэтических текстах стоит образ *Христа*, который в разных произведениях появляется под разными именами:

Дай понять мне, *Христос*, что не все только тени

Дай не тень мне обнять, наконец!

Что надобно любить *Иегову*...

И что не надо плакать мне – как плачу..(наездницы, развалины...)

Во имя Отца и Сына и Святого Духа

Отпускаю ныне

За Отрока – за Голубя – за Сына,
(Молитва в столовой)

Библейские реминисцентные знаки в поэтическом языке М. Цветаевой служат цели раздвинуть границы времени и пространства человеческого бытия, включить жизнь человека, ограниченную рамками рождения и смерти, в такой мир, где рядом с ним встали бы библейские персонажи и литературные герои и просто люди разных времен и разной географической прикреплённости. Для М. Цветаевой характерны стихотворения и конструкции открытой структуры, в которой библейские персонажи и наша современница – лирическая героиня сопряжены напрямую [2, с.139].

В качестве реминисцентных знаков в поэтическом языке М. Цветаевой выступают и нарицательные имена: их словарное значение может совпадать с тем, которое представлено в библейских текстах (*архангел, серафим, ладан, псалом, распятие*), содержать данное значение наряду с другими (*ангел, ад, рай, бес*), обретать его в условиях контекста: венец (терновый), лестница (Иакова), труба (иерихонская), суд (Страшный суд), сюда же – *зерно, камень, пепл, соль, серп, закон, голубь, завеса, книга*.

Список литературы

1. Библейская энциклопедия http://azbyka.ru/hristianstvo/bibliya/entsiklopediya/1/arhimandrit_nikifor_bibleiskaya_entsiklopediya_1611-all.shtml
2. Ревзина О. Г. Марина Цветаева //Очерки истории языка русской поэзии XX века. Опыт описания идиостилей.– М., 1995.
3. Цветаева М. Избранные произведения. Библиотека поэта. Большая серия. – М., 1989.

Е.В. Иванова

Научный руководитель: д-р.филол.н., доцент Т.Г. Борисова г. Ставрополь

ПОНЯТИЕ «КОНЦЕПТ» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ: ПАРАМЕТРИРОВАНИЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ

«Когнитивная лингвистика, становление которой связано с именами Т.А. Ван Дейка, Дж. Лакоффа, М. Джонсона, А. Вежбицкой, Е.С. Кубряковой, В.З. Демьянкова, А.П. Бабушкина, З.Д. Поповой, И.А. Стернина и многих других исследователей, не имеет пока четкой системы постулатов и методов исследования, но вместе с тем она предполагает определенные принципы описания языка, к которым относятся функционализм, антропоцентризм, экспансионизм и экспланаторность. В этом ракурсе одной из главных задач становится исследование языка как когнитивного механизма» [1, с. 10].

«Когнитивный подход к языку дает возможность на основе единой концептуальной базы эффективно объединять как собственно лингвистические, так и экстралингвистические (фоновые) знания о мире, а также различные комму-

никативные факторы. Данный подход позволяет по-новому трактовать проблему соотношения языка и мышления, которая начинает рассматриваться не только в плане номинации предметов и явлений средствами языка, но и в плане представления предметов, событий, ситуаций в сознании людей, то есть в аспекте их концептуализаций» [5, с. 72].

Ключевым термином современной когнитивной науки является «концепт», который достаточно широко используется в современной научной парадигме. На протяжении всей своей истории термин и понятие «концепт» постоянно претерпевали изменения, и до настоящего времени они не имеют однозначных интерпретаций ни в лингвистике, ни в логике, ни в философии, ни в культурологии [1, с. 54].

«Термин «концепт» утвердился в научном дискурсе в Средневековье в процессе спора об универсалиях. Концептуалисты – сторонники направления схоластической философии, основанного Пьером Абеляром, – доказывали, что универсалии не существуют в виде физических явлений (как утверждали сторонники реализма), но и не являются только «сотрясением воздуха» (как характеризовали их сторонники крайнего номинализма), а представляют собой продукт познавательной деятельности человека, то есть концепт. Абельяр понимает под концептами логико-лингвистические категории, образующие мост между миром мысли и миром бытия» [1, с. 56].

В дальнейшем термин «концепт» в основном использовался в математической логике и логической семантике, где отождествлялся с понятием, смыслом, именем или интенционалом. В рамках этих направлений концепт понимался как результат логических операций анализа, синтеза, сравнения, абстракции и обобщения [1, с. 57].

В российской лингвистической литературе термин «концепт» стал активно употребляться с начала 90-х годов XX столетия. Лингвокультурологическое наполнение этой лексемы продолжила статья академика Д.С. Лихачева, опиравшегося в ней на взгляды С.А. Аскольдова-Алексеева. Утверждение в науке термина «концепт» обозначило новую ступень в достижении способов, закономерностей и особенностей взаимодействия языка, сознания и культуры.

Концепт (лат. *conceptum* – мысль, содержание, понятие) – «...оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы языка мозга, всей картины мозга, отраженной в человеческой психике» [2, с. 45].

Связь с психической деятельностью человека и, соответственно, многообразие содержания концепта обуславливает трудности его интерпретации и научного описания. Для выяснения природы концепта исследователи сопоставляют его с другими выделенными в научных целях ментальными образованиями, такими, как понятие (Степанов Ю.С.), значение и смысл (Пищальникова В.А.), фрейм и гештальт (Карасик В.И.), стереотип (Красных В.В.), категория (Шафиков С.Г.) и другими.

Концепт представляет собой многоаспектную ментальную единицу, что влечет за собой множественность его толкований [4, с. 22].

Е.С. Кубрякова предлагает такое определение концепта: «Концепт – **оперативная единица памяти, ментального лексикона**, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мозга, **квант знания**. Самые важные концепты выражены в языке» [3, с. 31] (выделено нами. – Е.И.).

С.Г. Воркачев определяет концепт как «операциональную единицу мысли, **как единицу коллективного знания** (отправляющую к высшим духовным сущностям), имеющую языковое выражение и отмеченное этнокультурной спецификой» [3, с. 32] (выделено нами. – Е.И.).

А.А. Залевская определяет концепт как «объективно существующее в сознании человека **перцептивно-когнитивно-аффективное образование** динамического характера в отличие от понятий и значений как продуктов научного описания (конструктов)» [2, с. 15] (выделено нами. – Е.И.).

Вслед за В.В. Красных, мы полагаем, что концепт – это «максимально абстрагированная, но конкретно репрезентируемая (языковому) сознанию, подвергшаяся когнитивной обработке идея «предмета» в совокупности всех валентных связей, отмеченных национально-культурной маркированностью. Концепт обладает эмотивностью, коннотациями, аксиологичен по своей природе, имеет «имя», хотя при этом может открывать и целый ряд единиц, под «маской» которых он может выступать и в которых он может реализовываться» [1, с. 45].

В когнитивной лингвистике признается структурная (полевая) организация концепта (З.Д. Попова, И.А. Стернин). Его сравнивают с плодом, косточка которого – ядро, а мякоть – периферия. Ядро концепта, на наш взгляд, определяется на основе изучения ключевого слова, именующего концепт в совокупности всех его значений (этимологических и современных). Околоядерную зону образуют смыслы, представленные значениями синонимичных (реже – антонимичных) и аналогичных лексем. Периферия концепта изучается по его характеристикам, «рассыпанным» по разным текстовым источникам: как прецедентным (пословицы, поговорки и т.д.), так и индивидуально-авторским текстам [5, с. 75].

Существующие классификации концептов отражают самые разнообразные аспекты – их стандартизованность, соотносимость с ментальными структурами, характер «наблюдаемости» для человека, принадлежность к определенным группам носителей.

По признаку стандартизованности выделяются общенациональные, групповые и личностные концепты. Общенациональные концепты стандартизованы в пределах концептосферы народа, групповые в пределах группы (возрастной, социальной, половой и др.), индивидуальные не стандартизованы вообще. В национальных и групповых концептах могут быть индивидуальные компоненты – черты, которые обуславливают в некоторых ситуациях вопросы типа «Что вы понимаете под...?» [5, с. 77].

По типу соотносимых с концептами ментальных структур З.Д. Попова и И.А. Стернин выделяют следующие типы концептов.

Представления (картинки) – обобщенный чувственно-наглядный образ предмета или явления. Концепты-представления объективируются в языке лек-

сическими единицами конкретной семантики и отражают совокупности наиболее ярких внешних признаков, например: клен – *лиственное дерево с широкими резными листьями*.

Схема – концепт, представленный некоторой обобщенной пространственно-графической или контурной схемой; это гипероним с ослабленным образом – *дерево* вообще, (наглядный образ дерева вообще – ствол и крона).

Понятие – концепт, который отражает наиболее общие, существенные признаки предмета или явления, результат их рационального отражения и осмысления, например: *самолет* – *летательный аппарат тяжелее воздуха с несущими плоскостями*.

Фрейм – мыслимый в целостности его составных частей многокомпонентный концепт, объемное представление, некоторая совокупность стандартных знаний о предмете или явлении, например: *магазин* (компоненты – покупать, продавать, товары, стоять, цена и т.д.). Примеры фреймов: *ресторан, кино, больница, экзамен*.

Сценарий (скрипт) – последовательность нескольких эпизодов во времени; это стереотипные эпизоды с признаком движения, развития. Это фреймы, разворачиваемые во времени и пространстве как последовательность отдельных эпизодов, например: *поездка в другой город, посещение ресторана. Ресторан* – это фрейм, а *посещение ресторана, заказ столика в ресторане* и т.д. – это *сценарии*.

Гештальт (нем. *Gestalt* – образ, представление) – это целостный образ, содержащий чувственные и рациональные элементы, а также объединяющий динамические и статистические аспекты отображаемого объекта или явления. Наше знание об уопостигаемом и чувственном мире наглядно представлено в гештальтах абстрактных имен, таких как *пытка, любовь, судьба*.

Существенной оказывается типология концептов по характеру их «наблюдаемости», объективированности для человека. С этой точки зрения концепты можно подразделить на *вербализованные* – для которых есть в системе языка регулярные языковые средства выражения и которые регулярно овнешняются в коммуникативном процессе, и *невербализованные*, не имеющие в системе языка регулярных средств языковой объективации и вербализуемые искусственно в условиях принудительно поставленной задачи (например, в условиях эксперимента).

Также существенной для лингвокогнитивного исследования оказывается классификация концептов по их принадлежности к определенным группам носителей. Выделяют *универсальные* концепты (*вода, солнце, земля* и т.д.); *национальные* концепты – присущие только одному народу (японское слово *саби* – уединенное молчание на лоне природы) [4, с. 117].

Помимо различных дефиниций термина «концепт», многообразия его классификаций, существуют разные методы когнитивного анализа.

С.Е. Никитина предлагает основывать методику анализа концепта на исследовании средств его репрезентации, предлагает основывать методику анализа концепта на анализе средств его репрезентации, например, при рассмотрении концепта следует учитывать словарные дефиниции, фразеологизмы, прецедентные тексты, вбирающие народную мудрость (поговорки, афоризмы).

Представители Воронежской школы когнитивной лингвистики считают, что следует обращаться к структурным и позиционным схемам предложений, которые представляют собой средство репрезентации концептов в языке (З.Д. Попова, И.А. Стернин и др.).

«Важную роль при исследовании концептов играет фреймовый анализ, поскольку каждая языковая структура соотносится хотя бы с одним из фреймов. В настоящее время существует несколько методик фреймового анализа, предполагающих определенные приемы (элиминирование, модификацию слотов и т.п.)» [5, с. 82].

Обобщая сказанное, следует отметить, что концепт представляет собой ментальную репрезентацию, определяющую, каким образом вещи связаны между собой и каким образом они категоризируются, и является той единицей ментального ресурса человека, которая позволяет глубоко, многогранно и системно отражать знания и опыт человека. Проблема концепта как фактора и результата концептуализации мира в лингвистической науке в начале XXI века является одной из актуальных и приоритетных, однако до настоящего времени остается дискуссионной, решаемой по-разному, спорной. Это обусловлено тем, что на данном этапе развития лингвистики понятие и термин «концепт» достаточно разработаны в теоретико-понятийном плане, но тем не менее однозначной интерпретации они пока не имеют.

Список литературы

1. Борисова Т.Г. Когнитивные механизмы деривации: деривационная категория вещественности в современном русском языке: Дис. ... д-ра филол. наук. – Ставрополь, 2008.
2. Демьянков В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры // Язык как материя смысла: сб. ст. к 90 – летию акад. Н.Ю. Шведовой. М., 2007.
3. Железнова Ю.В. Лингвокогнитивное и лингвокультурное исследование концепта «Семья»: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ижевск, 2009.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М., 2007.
5. Сергеева Е.Н. Понятие концепта и аспекты его изучения в современной лингвистике // Вестник ВЭГУ. – 2009. – № 3.

Е. Калайтанова

Научный руководитель: к.пед.н. А.В. Морозова г. Ставрополь

РУССКАЯ ДУХОВНОСТЬ В ТВОРЧЕСТВЕ В.М. ШУКШИНА

В рамках гуманистической парадигмы человек понимается как уникальная, целостная личность, развивающаяся в процессе активной самореализации своего творческого потенциала в системе взаимодействия с другими людьми.

Почти полтора века русская художественная культура – особенно литература и искусство – благодаря своей чрезвычайной роли в налаживании мостов сотрудничества и взаимопонимания между народами, вызывает в современном мире нескончаемый поток культурологических, филологических, философских,

социологических и иного рода исследований. Русская духовность, русский культурный архетип и культурный код России продолжают изучать как явление познания, великое событие интеллектуального мира и одно из откровений общей культуры. Вступив в творческий диалог с современными культурами мира в своих ипостасях, Шукшин смог в каждой из них сказать свое заветное слово, оставить заметный след в зарубежном сознании, без высокопарных деклараций и обещаний реализовать первейшую потребность настоящего художника – сказать правду о времени и о себе. Так, венгерский публицист Л. Ягустин стремится осмыслить явление Шукшина, где ведущей темой видятся «события и обстоятельства будней». Тендряков в таком случае «взрывается», утверждает он, Айтматов с философским и поэтическим настроем размышляет о судьбе народа, Шукшин же «упрощает повествование до мудрости народного сказа, когда одинаково важны мелочи, великие дела и чудеса». На таком фундаменте он выстраивает свои сюжеты, используя сильно нюансированные средства с развязкой, показывающей, насколько тонко и глубоко русский Мастер проник в духовный мир человека. Шукшин приобщает читательскую и зрительскую аудиторию к «духовной гимнастике», предлагая ей своеобразную игру, в которой необходимо подобрать ключи к разгадке «вроде бы простой истории» [1, с. 158].

Творчество Василия Макаровича Шукшина прямое доказательство правдивости этих слов. Шукшин сумел задеть за живое и пробиться в наши души. Еще при жизни и даже после смерти писателя на его имя приходили письма от читателей, в которых было выражено восхищение не только его талантом, но и умением через свои произведения стать близким человеком, понимающим и мудрым.

Василий Шукшин обнаружил новые возможности в изображении человека, сумел в частном увидеть общее. Обратившись к знакомому и обыденному, нашёл там неизвестное. Он расширил сферу изображаемого в искусстве [2, с. 5]. В. Шукшин – мастер небольшого рассказа, в основе которого лежит яркая зарисовка «с натуры» и содержащееся в нем на основе этой зарисовки серьезное обобщение.

В художественном мире Шукшина герою, который задумался, испытал потребность понять себя, уже ощутил внутреннюю дисгармонию души, но ещё не умеет ответить на вопросы, принадлежит огромное место. Герои чувствуют глубокую неудовлетворённость, мучительный душевный непокой. Они мечутся. Ищут. Думают. Жаждают. Жаждают правды жизни. Необходимо отметить, что Шукшину было свойственно обострённое чувство правды, он постоянно беспокоился о правде, без неё не мыслил искусства и собственной жизни. В 1968 году Шукшин писал: «Герой нашего времени – это всегда «дурачок», в котором наиболее выразительным образом живёт его время, правда этого времени» [3, с. 8].

Обращался писатель и к проблеме «осуществленности» личности. Его герои, которые «выдумывают» себе другую жизнь, жаждут осуществления хотя бы в том вымышленном мире. За ярким, как будто от лица героя, повествованием мы чувствуем тревожное размышление автора о невозможности настоящей жизни, когда душа занята «не тем». Василий Макарович страстно утверждал серьез-

ность этой проблемы, необходимость каждому человеку остановиться в раздумье о смысле своей жизни, о назначении своем на земле, о месте в обществе.

Одну из своих последних книг В. Шукшин назвал «Характеры». Но, по сути, все его творчество посвящено изображению ярких, необычных, неповторимых, оригинальных характеров, не вписывающихся в прозу жизни, в ее заурядные будни. По названию одного из его рассказов эти самобытные и неповторимые шукшинские характеры стали называться «чудиками», т.е. людьми, несущими в душе что-то свое, неповторимое, выделяющее их из массы однородных характеров-типов. Даже в обычном в основе своей характере Шукшина интересуют те моменты его жизни, когда в нем проявляется что-то особое, неповторимое, высвечивающее суть его личности. Таков в рассказе «Сапожки» Сергей Духавин, покупающий в городе безумно дорогие, изящные сапожки для своей жены доярки Клады. Он осознает непрактичность и бессмысленность своего поступка, но почему-то не может поступить иначе, и читатель понимает, что в этом инстинктивно проявляется спрятанное за буднями чувство не остывшей за годы совместной жизни любви к жене. И этот психологически точно мотивированный поступок рождает ответную реакцию со стороны жены, столь же скупую выраженную, но столь же глубокую и искреннюю. Неприятная и странная история, рассказанная В. Шукшиным, создает светлое чувство взаимопонимания, гармонии «сложных простых» людей, которые порой забываются за обыденным и мелочным. У Клады просыпается женское чувство кокетства, молодого задора, легкости, несмотря на то, что сапожки, разумеется, оказались малы и достались старшей дочери.

Уважая право человека быть самим собой, даже если осуществление этого права делает человека странным и нелепым, непохожим на других, В. Шукшин ненавидит тех, кто стремится унифицировать личность, подвести все под общий знаменатель, прикрываясь звонкими общественно-значимыми фразами, показывает, что часто за этой пустой и звонкой фразой скрывается зависть, мелочность, эгоизм.

Любимые герои В.Шукшина – неординарно мыслящие, находящиеся в вечном поиске смысла жизни, зачастую люди с тонкой и ранимой душой, совершающие порой нелепые, но трогательные поступки, противящиеся усреднению, являющие собой особый образ существования или оказывающиеся одержимыми какой-либо необычной идеей.

Писатель раскрывает причины драматических противоречий между внутренним миром личности и социальной действительностью. Его волнуют не столько сами проблемы и противоречия, сколько то, как они преломляются в духовном и нравственном мире человека. В. Шукшин показывает разные пути самоопределения личности в той или иной социальной и духовной ситуации.

Список литературы

1. Апухтина В. Проза Шукшина. – М., 1986.
2. Горн В.Прорваться в будущую Россию. – М., 1992.
3. Овчаренко А. От Горького до Шукшина. М., 1984.
4. Шукшин В.Искусство нравственное и безнравственное. – М., 1969

ПОИСКИ ДУХОВНОГО ПУТИ В ТВОРЧЕСТВЕ П. КОЭЛЬО

Эзотерическая литература воспринимается современными читателями неоднозначно. Одним близко творчество, имеющее нестандартные взгляды на многие жизненные вопросы; творчество, которое насыщено новыми идеями, чаще непонятными современности. Другим же такого рода литература чужда, они не видят в ней закономерностей развития сюжета, считают надуманной и искусственной. И поэтому эзотерическая литература так привлекает своей необычностью, многогранностью. И даже те, кто зарекается больше не касаться беллетристики, вновь и вновь познают что-то новое, в основном окруженные воодушевленными отзывами о вовсе непонятном им творчестве.

Всесторонний, комплексный анализ особенно важен, когда речь идет о литературном наследии писателей, чей эстетический опыт необычен и недостаточно проанализирован. Одним из таких писателей в зарубежной литературе является Пауло Коэльо.

И на этот раз нам выдалась уникальная возможность, ведь с дорогим нашему сердцу, близким по духу, точно выражающим наши мысли и переживания писателем всегда можно пообщаться и по сей день; задать волнующие вопросы, выразить восхищение и обсудить книги, статьи, сказки и многое другое.

Для любого писателя критика, будь то комплиментарная или неодобрительная, является мотивом к реконструированию текстов, возможному преобразованию стиля, или приложить усилия к обоснованию своей точки зрения. Пауло Коэльо воспринимает критиков, как сподвижников авторской рефлексии. Так, после фиаско с первой публикацией, несмотря на негативную оценку, Коэльо не оставил своего занятия, и в 1988 году из-под его пера вышел роман «Алхимику», изобилующий христианским мистицизмом, метафизическими размышлениями и кабалистикой. Вопрос несоответствия оглушительного успеха бразильского писателя качеству его произведений перестал быть актуальным с тех пор, как его романы на полках книжных магазинов перекочевали из раздела «эзотерика» в раздел «художественная литература».

Всякий духовный путь наделяет, заражает, прежде всего, состояниями внутренними. В самом деле, все основатели мировых религий на момент передачи учения являлись не просто великими личностями, а были людьми, обладающими исключительно высоким и чистым духовным сознанием [10, с. 10].

Невозможно понять Пауло Коэльо как личность и как писателя, не имея представления о том, какое значение он придает определенным категориям духовности. Удивительно, как произведения этого бразильского писателя не похожи друг на друга и в то же время они связаны воедино темой судьбы. Коэльо лишь предлагает свое мнение на предмет обсуждения. Несмотря на то, что его книги производят на нас сильное впечатление, в целом они нейтральны. Автор не поучает нас, а показывает те пути, которые возникают перед каждым человеком.

Основным понятием, перетекающим из одного произведения в другое, является понятие пути или дороги к постижению смысла жизни, самого себя. Это путь исцеления, избавления себя от чего-либо гнетущего, не дающего раскрыться твоему внутреннему, духовному миру.

Но эти два слова нельзя соотнести воедино, их значения различаются. Так, например, в словаре смыслов русского языка дается такое определение:

ПУТЬ («Пу + Ть») – это, по смыслу древнему, «осознанное движение, высокосознательная жизнь». По дороге возможно идти и бессознательно, а вот путь может быть только осознанным [9, с. 14].

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что в произведениях П. Коэльо указан именно путь, а никак не бессмысленная, «бессознательная» дорога.

Так же в ходе исследования был замечен интересный факт, что слова «путь» и «Бог» когда-то были тесно связаны.

БОГ (БОГАТЫЙ) («Бо + Гь») – это в изначальном смысле «всеобъемлющий и целостный Путь», или «полное соединение путей». Или же в поздних смыслах: (праславянское) «совершенный, лучший, прекрасный, мудрый, могущественный» [9, с. 2].

Мы видим соотношение важных категорий для Пауло Коэльо – путь и бог. Оказывается, в давние времена эти два понятия были буквально единым целым, «полное соединение путей». Но при рассмотрении этой духовной категории необходимо помнить, что для бразильского писателя, Коэльо, божественное начало зарождается в женском начале: «Как мы уже как-то говорили, это та часть нас, которая не возводит стены между священным и мирским, умеет пользоваться интуицией, видеть магическую сторону существования и применяет закон парадокса к обычной жизни» [11, с. 47]. Действительно в истории зафиксировано, что первой Богиней было женское божество – Гея, богиня земного плодородия. Но мужчинам-воинам понадобилось создать себе Бога мужского пола. И с этого момента женщина постепенно стала отодвигаться на второй план, а Бог превратился в сурового Господа, который воздает всем по их заслугам, способный карать и желающий постоянных жертвоприношений.

Сегодня книги Коэльо нельзя понять, не учитывая этого представления о женщине, о ее значении вне и внутри нас. Пожалуй, лучше всего женское начало отразилось в книге «На берегу Рио Пьедра села я и заплакала», которую Коэльо написал так, как будто он сам – женщина. А «Брида» написана от женского лица, что так же подтверждает поиски автора духовного женского начала в глубинах своей души. И через все произведения, так или иначе, проходит мысль об образе Бога в женском обличии, или о женской сущности божественного. А в «Заире» приводится занимательная история о пастушке Бернадетте, которая видела Пречистую Деву.

В его произведениях герои совершают разные пути, к разным целям, но все они связаны воедино темой судьбы. Приведем пример из «Дневника мага», где перед нами раскрывается тайна четырех путей, которые названы по мас-там карт. Так, Первый Путь – Путь Иерусалимский или Грааля – Червовый.

«Он дарует умение творить чудеса» [4, с. 8]. Второй Путь – Римский или Трефовый Путь – учит общению с другими мирами. Третий – Путь святого Иакова – Пиковый Путь. Этот – способен наделить паломника могуществом. И сам герой с иронией добавляет, что не хватает только Бубнового. И отец Хавьер без доли юмора сообщает, что так и есть, но этот Бубновый Путь является тайным и, прошедший его должен молчать.

Автор не раскрывает читателю значение четвертого пути, нам удалось выяснить, что этим путём идут целители и травники. И если на первом Пути – Червовом – паломник жертвует страстями и потерей любви, на втором Пути – Трефовом, дороге чернокнижников – его выбор идет в ущерб времени и терпению, а на третьем Пути – Пиковом – можно сказать, выбором, а не жертвой является отказ от работы и принятие различных испытаний; то Бубновый Путь под собой подразумевает отказ от денег и какой-либо выгоды. Но эта «утрата» восполняется после прохождения Пути полученной властью над материальным миром [1, с. 1].

Те пути, которые влекут нас, приводят нас в мир неизвестного. Путешествие – замечательный способ познакомиться с теми частичками самого себя, которые могли бы оставаться непознанными для человека до самой его смерти. Это способ вспомнить себя настоящего.

По словарю Символизма путь определяется как «восхождение, нисхождение, проход, паломничество» [3, с. 62]. Паломничество является неотделимой частью биографии Пауло Коэльо, а так же важной составляющей некоторых его произведений («Алхимик», «Дневник Мага», «Заир»).

Значений «паломничества» множество, чтобы не приводить все, попытаемся их собрать и дать свое совмещенное определение. Итак, паломничество – это определенный путь, в некотором роде путешествие, странствие верующих для поклонения святым местам (у христиан в Иерусалим, Рим, у мусульман в Мекку и др.) [2, с.421], а также к знаменитому лицу – паломничество к могиле поэта [8, с. 396].

В жизни каждого христианина, пишет Коэльо, должно произойти нечто. Какое-то событие, которое и подтверждает его статус верующего человека. Таким событием может служить и паломничество.

Надо сказать, что в паломничество идут абсолютно по разным причинам. Одни ищут Бога: «Видишь ли, я думаю, что в ближайшие сто лет все человечество будет стремиться к духовности. Сейчас люди гораздо больше устремлены к этому, чем на протяжении всего уходящего века» [11, с. 17]. Другие ищут себя и свое место в мире, третьи идут просить за своих родных и об их исцелении, четвертые пускаются на поиски приключений. Но решится начать этот путь – тоже непростая задача. И сам Коэльо признается в своем смятении: «Когда я начал паломничество, я тоже был уверен, что найти свою судьбу, проникнуть в тайны духа под силу лишь избранным. Поэтому на середине пути я пережил острый кризис» [11, с. 47]. Писатель говорит о том, что надо поддерживать друг друга и общаться с близкими по духу людьми, чтобы не испугаться

неизведанного и не ухватиться за привычное и постоянное. Но при этом нужно самостоятельно пройти свой путь.

Изучив тексты произведений Пауло Козльо, хотелось бы привести примеры различных понятий, относящихся к духовности в ее религиозном значении. Так, например, в книге «Дневник мага» автор приводит значение слова «дьявол» и указывает, что это определение дается по Традиции ордена RAM: «Это дух, не добрый, не злой: считается, что он хранит все тайны, доступные человеческому постижению, обладает силой и наделен властью над материальным миром. Падший ангел, он причисляет себя к роду людскому и всегда склонен заключать с человеком сделку на взаимовыгодных, так сказать, условиях – оказать и получить услугу» [4, с. 12].

А в дополнении к пониманию духовного пути можно привести пример определения «греха», с которым автор так же нам предлагает познакомиться на страницах «Дневника мага»: «Слово «грех» по латыни «pedis», что значило первоначально – «большая нога», то есть нога, неспособная преодолеть путь. Чтобы избавиться от греха, надо все время идти вперед, постоянно осваиваясь в новых для себя ситуациях и получая тысячи благословений, на которые жизнь так щедра – только попроси» [11, с. 13]. Мы видим, что путь и грех – понятия соотносимые, что грешный человек – это тот человек, который в определенном смысле болен, он не может переступить через какое-то препятствие. Будь то лень, злоба, ненависть, жадность, он зависим от этой своей ноши, пока не найдет в себе силы избавиться от нее, пойти вперед.

Герои учатся видеть знаки и следовать им, познают умение справляться со своими страхами, недоумениями, негативными мыслями и т.д. При этом человек совершает путь, прежде всего, к познанию самого себя, а уже с этим непосредственно связано его изначальная цель пути: то ли это путь к мечте («Алхимик»), то ли это путь поиска близкого человека и принятия своей любви («Заир»), то ли это путь паломника, познающего самого себя («Дневник мага»). Но, так или иначе, мировоззрение героев меняется и часто на пути к своей цели они осознают, что ведь на самом деле они познают могущество Бога, его помощь нам, и что ранее просто отвергали его. А сам писатель говорит, что «для того чтобы начать духовную жизнь, не нужно поступать в семинарию, поститься, быть трезвенником и сторониться женщин. Достаточно верить в Бога и принимать Его. Как только это случится, каждый превращается в Его путь, и все мы становимся передатчиками Его чудес» [6, с. 43].

Список литературы

1. Александр Свет Пути мага или о чём умолчал Пауло Козльо в своей книге «Дневник мага». – 2007 // <http://www.diary.ru/>
2. Иллюстрированный энциклопедический словарь '98 / Лукойл-Информ, Большая Российская Энциклопедия. – Электронное издание. – М., 1998.
3. Джек Тресиддер Словарь символов. – М., 2001.
4. Козльо П. Дневник мага. – М., 2008.
5. Козльо П. Алхимик. – М.: 1998.

6. Коэльо П. На берегу Рио Пьедра села я и заплакала – М., 2006.
7. Коэльо П. Заир. – Киев, 2005.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1988.
9. Словарь смыслов русского языка. – 2002-2011 // <http://www.slovo.zovu.ru/4.htm>
10. Странник Терентий Смирнов. Посвящение в Путь. – М.: 2011.
11. Хуан Ариас. Пауло Коэльо: Исповедь Паломника. – 2003.

Р.В. Коноплева

Научный руководитель: к.филол.н. Т.М. Смоленская г. Ставрополь

ПОНЯТИЕ «КРАСОТА» И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В РУССКИХ ПАРЕМИЯХ

Давно замечено, что мудрость и дух народа проявляются в его пословицах и поговорках, а знание пословиц и поговорок того или иного народа способствует не только лучшему знанию языка, но и лучшему пониманию образа мыслей и характера народа.

Главное назначение пословиц – давать народную оценку объективных явлений действительности, выражая тем самым мировоззрение. В пословицах и поговорках выражается свойственный народу склад ума, способ суждения, особенность воззрения; в них проявляются быт и обиход, дух и характер, нравы и обычаи, верования и суеверия.

Пословицы и поговорки наиболее наглядно иллюстрируют и образ жизни, и географическое положение, и историю, и традиции той или иной общности, объединенной одной культурой. На эту тему написано много научных трудов [См., например, работы Даль В.И., Верещагин Е.М., Архангельский В.А. и др.].

От фразеологизмов пословицы и поговорки отличаются в структурно-семантическом отношении: «они представляют собой законченное предложение. В основе их целостного смыслового содержания лежат не понятия, а суждения. Поэтому пословицы и поговорки не могут быть носителями лексического значения, которое присуще фразеологизмам; смысл их может быть передан только предложением (нередко развернутым), тогда как значение фразеологизма передается словом или словосочетанием [4, с. 53]. Отличие пословиц от фразеологизмов состоит также в том, что пословицы могут одновременно употребляться в буквальном и в переносном значении. Пословицы, в силу своей двуплановости, а также поговорки, употребляющиеся в буквальном смысле, состоят из слов с вполне определенным самостоятельным лексическим значением, чего нельзя сказать о фразеологизмах, компоненты которых полностью или частично лишены семантической самостоятельности. Слова, входящие в состав пословиц и поговорок и выражающие наиболее существенные стороны мысли, нередко выделяются или, по крайней мере, могут быть выделены логическим ударением» [3, с. 98].

Русские пословицы и поговорки помогают раскрыть сущность характера, нравы, предпочтения русского человека. Но как же относился русский человек к кра-

соте? Имела ли она для него значение? Что и кого считал русский человек красивым? Русский человек не был равнодушен к своему внешнему виду. Об этом свидетельствуют, например, наблюдения иностранцев, которые побывали в России в разные времена. Иностранцы смотрели на наши нравы и образ жизни по большей части из одного любопытства; но мы обязаны смотреть на все это не из одного любопытства, а как на историю народного быта, его дух и жизнь и почерпнуть из них трогательные образцы добродушия, гостеприимства, благоговейной преданности к своей родине, отечеству, православию и самодержавию.

Красота ценится у многих народов. Так, например, в персидском народном творчестве и поэзии женская красота сравнивается с ликом солнца, и каждая черта женского тела имеет свой устойчивый характерный образ: красивые глаза, как миндаль; ротик, как бутон; румянец на щеках, словно бархат; шея, как ветка розы; нежная кожа подобна лепестку розы; женская грудь, словно гранат, и упруга, словно лимон; тело бело, словно хрусталь; фигура, как золотой графин; идет, как газель.

А в русском фольклоре у красивой женщины грудь лебедина, походка павлина, очи соколы, брови соболя. Она – чадо небесное, у неё личико прелестное; красна она, как райская птица; личиком бела, и с очей весела; идет, словно павушка плывет; из милости следком до травки-муравки дотрагивается; ненароком взглянет, словно рублем подарит [2, с. 15].

Нами было проанализировано более 200 пословиц и поговорок, которые имеют отношение к понятию «красота».

Проанализировав пословицы и поговорки, которые имеют отношение к исследуемой теме, мы установили следующее:

1. Русский человек разграничивал понятие внешней и внутренней красоты. Под «внешней красотой» понимались те черты внешности, которые присутствуют у человека с момента его рождения, развиваются в период взросления и сохраняются на протяжении всей жизни. *С твоей бы рожей сидел бы под рогожей; убери пень, и пень будет хорош; С рожки хорош, да не лизать его стать; не красна книга письмом, красна умом; коса – девичья краса* [5, с. 15].

Под «внутренней красотой» понимались личные качества человека, которые практически невозможно определить по внешнему облику. Они проявляются в поступках, действиях, при непосредственном общении. *Не гляди на лицо, а гляди на обычай; лицом детина, да разумом скотина; не в том сила, что кобыла сива, а в том, что везет; спереди картина, а сзади животина.*

Русский человек разграничивал красоту по гендерному признаку.

А) Есть пословицы и поговорки, которые можно отнести и к мужскому и к женскому полу: *не ради красоты, ради доброты; не гляди на лицо, а гляди на обычай; родилась, пригожа, да по нраву негожа; были бы кости, мясо нарастет.*

Б) Есть пословицы и поговорки, которые можно отнести только к женскому полу: *и личиком бела, и си очей весела; в праздник – груша, в будень – клуша.*

В) Есть такие пословицы и поговорки, которые можно отнести только к мужскому полу: *видом сокол, а голосом ворона; рожю подкрасил, а умом не дошел; мужичок неказист, да в плечах харчист.*

Таким образом, в русском языковом сознании красота сопоставляется с ценностями, которые неподвластны собственно человеку, а, скорее всего, дадутся свыше, что подчеркивается также представлением о красоте как о переходящем временном свойстве.

Список литературы

1. Ануфриев Е. А., Лесная Л. В. Российский менталитет как социально-политический феномен // СПЖ. –1997.– № 4
2. Афанасьев А.Н. Происхождение мифа. – М.,1996.
3. Кунин А.В. Курс фразеологии английского языка. – М., 1986.
4. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. – М., 1985.
5. Даль В.И. Пословицы русского народа. – М., 2003.

К.А. Мелихова

Научный руководитель: ст. преподаватель Е.М. Кирилова г. Ставрополь

АВТОНОМИЯ СТУДЕНТА КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Современный специалист в любой области знания должен быть конкурентно способным, хорошо подготовленным к будущей роли в обществе, т.е. обладать определенными компетенциями, как профессиональными, так и коммуникативными.

Развитие международных контактов в области политики, экономики, образования, культуры делает реально востребованным знание иностранного языка в практической и в интеллектуальной деятельности человека. Владение иностранным языком на коммуникативно-достаточном уровне становится одним из основных требований, предъявляемых к специалистам гуманитарного профиля. Данное требование в полной мере относится к подготовке педагогических кадров. Дисциплина «Иностранный язык» включена в «Классификатор специальностей среднего образования» [4] и входит в перечень дисциплин федерального компонента государственных образовательных стандартов высшего педагогического образования [7].

Потребность в педагогических кадрах с соответствующей языковой подготовкой и развитыми коммуникативными способностями изменила и мотивацию в изучении иностранного языка со стороны студентов. Хорошее знание иностранного языка, в частности, английского, необходимо для того, чтобы сделать карьерный рост, чтобы, путешествуя, чувствовать себя легко и комфортно, изъясняясь на английском языке, который приобрел статус международного языка, или просто общаться с иностранцами в Интернете. Бесспорно, это отличные стимулы. И все же, понимание необходимости свободного владения иностранным языком приходит далеко не сразу. Как правило, те знания английского языка, которые мы приобретаем в школах и вузах, оказываются неглубокими и недостаточными, например, для получения работы со знанием

языка или для продолжения учебы. Сильная мотивация, идущая изнутри, появляется только тогда, когда владение языком на должном уровне становится для нас жизненно необходимым.

Многие студенты мечтают найти какой-либо чудодейственный способ быстрого изучения языка, не прилагая при этом лишних усилий. Однако овладение иностранным языком как средством общения на бытовом и профессиональном уровне в учебных условиях (вне языковой среды) требует четкой организации когнитивной интеллектуальной деятельности, обеспечивающей приобретение знаний, коммуникативных навыков и умений.

Как отмечается в научных исследованиях, успешность иноязычного общения обеспечивается такими составляющими коммуникативной компетенции, как лингвистическая компетенция (владение языковыми средствами и речевыми умениями); тематическая компетенция (владение экстралингвистической информацией, страноведческими знаниями); компенсаторная компетенция, под которой понимается способность преодоления дефицита иноязычных знаний, навыков и умений, а также социокультурная компетенция, включающая знание социокультурного контекста в плане поведения и речевого этикета (Сафонова В.В., 1991; Бим Л.И., 1997; Сысоев П.В., 1999; Елизарова Г.в., 2005 и др.).

Естественно, овладение всем комплексом знаний, навыков и умений, обеспечивающих способность иноязычного общения (учебного и реального), не может ограничиваться рамками аудиторных занятий. На наш взгляд, следование методическим указаниям преподавателя, владеющего современными методиками обучения иноязычной коммуникативной компетенции и являющегося ретранслятором знаний и организатором учебной деятельности студента в сочетании с автономными действиями обучаемого (self-directed learning) позволяет достичь уровня свободного владения иностранным языком.

Не секрет, что процесс овладения иностранным языком как средством общения это длительный, процесс, требующий последовательных, систематических занятий; что успешное достижение учебной цели, а в данном случае овладение устным иноязычным общением, прямо пропорционально вложенному учебному труду – чем больше мы будем прилагать усилий, тем быстрее и лучше мы заговорим на иностранном языке. Тем не менее, учить язык нужно так, чтобы получать от этого удовольствие, а для этого важно влюбиться в изучаемый язык.

Также важно верить в успех начатого дела, отбросить все предубеждения в отношении отсутствия языковых способностей, если таковые имеются, потому что последние как раз и можно развить, как отмечается в психологических исследованиях, благодаря правильной организации и самоорганизации учебной деятельности (5). Более того, студенческий возраст определяется в психологии как возраст «скрытых» качественных изменений в развитии речемыслительной деятельности. Молодые люди отличаются, в социально-психологическом аспекте, наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. Им присуща «специфическая направленность познавательной и коммуника-

тивной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач» (3:183). Существенное значение имеет тезис Л.В. Выготского о том, что любой взрослый учащийся обладает своеобразной зоной ближайшего развития (1) и, следовательно, возможностями ускоренного приобретения языковых знаний, формирования языковых навыков.

Наличие мотива и цели в большой степени способствует успешному овладению иностранным языком как средством общения, как и умственные когнитивные процессы, связанные с планированием своей учебной деятельности, с переработкой полученной информацией, мониторингом и оценкой своих результатов. Первые успехи в процессе познавательной деятельности, в свою очередь, усиливают мотивацию овладения устной иноязычной коммуникативной компетенцией, ее прагматическим компонентом, под которым понимается способность и готовность к иноязычному общению [8] как в учебных условиях, так и в реальной ситуации речевого общения, с целью решения различных коммуникативных задач.

Планированием своей учебной деятельности следует строить в соответствии с «Требования к обязательному минимуму содержания основной общеобразовательной программы по иностранному языку», отраженными в Государственном образовательном стандарте высшего общего образования [2] и в соответствии с уровнями владения языком, которые определены Советом Европы и описаны в «Общеввропейских Компетенциях» [6].

Заметим, что если усвоение лексики, грамматики, формирование умений вербального выражения коммуникативного намерения, построения различного рода предложений, имеющих коммуникативную завершенность, не вызывает особых затруднений, то развитие навыков аудирования требует значительного внимания. Несомненно, восприятие и понимание устной речи на слух при ее одноразовом прослушивании является наиболее сложным видом речевой деятельности рецептивного вида. На начальном этапе довольно эффективным может быть аудирование с опорой на печатный текст, просмотр фильмов с субтитрами. Далее можно слушать текст без печатной опоры, с целью общего понимания основного содержания (*listening for general comprehension*); затем с целью выборочного извлечения информации (*listening for partial comprehension*), и на последующем этапе возможно аудирование с полным пониманием иноязычной речи (*listening for detailed comprehension*).

Формирование способности и готовности к иноязычному общению должно осуществляться в социокультурном контексте, который могут обеспечить аутентичные материалы, содержащиеся в современных учебных пособиях с аудио приложениями.

В заключении следует подчеркнуть, что овладение всеми видами речевой деятельности, овладение страноведческими и социокультурными знаниями под руководством, а не контролем преподавателя, будет эффективным, если будут соблюдаться такие принципы, как последовательность, систематичность и осознанность, обеспечивающие автономию изучающего иностранный язык. Благодаря автономным действиям, направленным на усвоение учебного матери-

ала, на формирование коммуникативных навыков и умений проявляется творчество, способность самостоятельно преодолевать трудности, выбирая более эффективные способы их разрешения, и, как результат – успешное овладение компетенцией иноязычного общения.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. – М., 1956.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Требования к обязательному минимуму содержания основной общеобразовательной программы по иностранному языку. – М., 2005.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М., 1999.
4. Классификатор специальностей среднего профессионального образования. Об утверждении государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования Министерство образования Российской Федерации – ПРИКАЗ от 02.07.2001 N 2572.
5. Немов Р.С. Психология. Учеб. Для студ. Высш. Пед. учеб. Заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М., 2001. – Кн. 2: Психология образования.
6. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. Департамент современных языков, Страсбург, 2001
7. Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001-2010 годы. Приложение к приказу Министерства образования Российской Федерации от 24.04.2001 N 1818.
8. Bachman, L. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.

Д.А. Моргун

*Научный руководитель: д-р.филол.н., доцент Т.Г. Борисова г.
Ставрополь*

термин КАК ОСОБЫЙ ЗНАК ЯЗЫКА НАУКИ: ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Проблема статуса и определения термина является предметом оживленной дискуссии терминоведов, однако до настоящего времени лингвистам не удалось сформулировать единого определения понятия «термин».

Так, В.П. Даниленко в своей монографии «Русская терминология: Опыт лингвистического описания» приводит 19 определений понятия «термин». В их числе трактовки таких лингвистов, как Р.А. Будагов, О.С. Ахманова, Б.Н. Головин и многих других [9, с. 83-86]. В итоге, В.П. Даниленко подчеркивает, что «все приведенные определения понятия «термин» составляют лишь незначительную часть общего числа определений, существующих почти в каждом исследовании о специальной лексике» [9, с. 86].

Как утверждает Л.М. Алексеева, «наиболее слабым звеном в теории терминоведения до сих пор остается выяснение природы термина... Термин представляет собой не только многоаспектный, но и внутренне противоречивый объект исследования» [2, с. 10].

Для более полного определения понятия «термин» обратимся к его этимологии. В «Этимологическом словаре русского языка» М. Фасмера указано, что латинское *terminus* означает «пограничный знак», иначе говоря, термин трактуется как «предел», «граница» [14]. П.А. Флоренский указывает, что «первоначально эта граница мыслилась как вещественно намеченная, и потому вышеозначенное слово означало пограничный столб, пограничный камень, пограничный знак вообще» [15, с. 200]. Начиная с античности, в философии терминами называли субъект и предикат суждения.

В науке существует две точки зрения на природу термина. Одни ученые определяют термин как идеальный знак, который должен обладать однозначностью, точностью, системностью, независимостью от контекста, эмоциональной нейтральностью (Д.С. Лотте, 1961; А.А. Реформатский, 1986; Т.Р. Кияк, 1989 и др.). Однако не все термины соответствуют предъявляемым к ним требованиям. Исследователи данного направления противопоставляют термин слову. По словам А. В. Суперанской, «...термины относятся не к общей, а к специальной лексике и существуют не в литературном или общенародном языке, а в специальных подязыках» [13, с. 7].

Другие ученые рассматривают термин с функциональной точки зрения, т.е. с точки зрения его функционирования в тексте (В.П. Даниленко, С.В. Гринев-Гриневиц, Л.А. Капанадзе, В.М. Лейчик, С.Д. Шелов и др.): «...термин прежде всего относится к общему классу лексических единиц, и его принадлежность к специальной лексике является вторичной, специфической чертой, а эта специфика в первую очередь обусловлена соотношением и, в частности, оппозицией с общеупотребительной лексикой» [8, с. 24]. Сторонники функционального подхода полагают, что терминологическая лексика является частью словарного запаса литературного языка. По утверждению В. М. Лейчика, «...в большинстве случаев термины по своей формальной структуре не отличаются от всех остальных лексических единиц соответствующего естественного языка» [10, с. 29].

Б.Н. Головин и Р.Ю. Кобрин отмечают, что «для функциональной точки зрения... характерно признание в качестве главного дифференциального признака термина функции выражения специального профессионального понятия» [7, с. 35].

В.В. Виноградов, А.А. Реформатский, Р.А. Будагов и др. ученые акцентируют внимание на деривационной связи терминов и общеупотребительной лексики. Так, по В.В. Виноградову, «между словарем науки и словарем быта – прямая тесная связь. Всякая наука начинается с результатов, добытых мышлением и речью народа, и в дальнейшем своем развитии не отрывается от народного языка» [5, с. 23].

Как показывает проведенный нами анализ научной литературы по данной проблематике, многократно предпринимались попытки осмысления и интер-

претирования определения понятия «термин» в разных научных источниках. Приведем некоторые из них:

«Термин – элемент терминологии (терминосистемы), представляющий собой совокупность всех вариантов неязыкового знака или устойчиво воспроизводимой синтагмы, выражающих специальное понятие определенной области знаний» [1, с. 131].

«Термин – вербализованный результат профессионального мышления, значимое лингво-когнитивное средство ориентации в профессиональной сфере и важнейший элемент профессиональной коммуникации» [6, с. 63].

«Термин – слово или подчинительное словосочетание, имеющее специальное значение, выражающее и формирующее профессиональное понятие и применяемое в процессе познания и освоения научных и профессионально-технических объектов и отношений между ними» [7, с. 5].

«Термин – номинативная специальная лексическая единица (слово или словосочетание), принимаемое для точного наименования понятий» [8, с. 30].

«Термин – лексическая единица определённого языка для специальных целей, обозначающее общее – конкретное или абстрактное – понятие теории определённой специальной области знаний или деятельности» [10, с. 31].

Отсутствие общепринятого определения и параметрирования понятия «термин» с моделью его презентации привело к разработке В.М. Лейчиком «концепции языкового субстрата». В связи с этим современные проблемы терминологии ученый предлагает решать с учетом выделения в термине языкового, логического и собственно терминологического слоев. Термин параметрируется как «сложное трёхслойное образование, включающее: естественно-языковой субстрат – материальный (звуковой или графический) компонент структуры термина, а также идеальный (семантический) компонент этой структуры, определяемые принадлежностью термина к лексической структуре того или иного естественного языка; логический субстрат, то есть содержательные признаки, позволяющие термину обозначать общее – абстрактное или конкретное понятие в системе понятий; терминологическую сущность, то есть содержательные и функциональные признаки, позволяющие термину выполнять функции элемента теории, описывающей определённую специальную сферу человеческих знаний или деятельности» [11, с. 7].

Положения, выдвинутые В.М. Лейчиком в теории языкового субстрата, находят свое подтверждение в работах Л.Ю. Буяновой и Ю.Н. Марчука. Как отмечает Ю.Н. Марчук, «слова, одновременно являющиеся терминами широкой предметной области и словами общеупотребительной сферы, составляют основу терминологии» [12, с. 89].

Неоднозначным по своему решению в современной лингвистике является вопрос о противопоставлении термина общеупотребительному слову. Как мы считаем, разницу между термином и нетермином следует искать в характере закрепленных за ними признаков. Перечислим отличительные черты термина от бытовой, общеупотребительной лексики, выявив специфические признаки термина.

Так, С.В. Гринев-Гриневич выделяет следующие свойства термина: специфичность употребления термина, содержательная точность, наличие дефиниции, независимость от контекста, однозначность, стилистическая нейтральность, конвенциональность термина, воспроизводимость в речи, номинативный характер. Специфичность употребления термина является наиболее важным свойством термина, т. к. «оно обуславливает не только принадлежность термина к специальной области знаний, но и все остальные его свойства» [8, с. 26].

По словам Т. Сэйвор, «...научные тексты читаются так, будто они составлены роботом» [17, с. 112]. Можно сделать вывод, что, по мнению автора, эмоциональная нейтральность является наиболее характерной отличительной чертой термина.

Более подробно особенности значения слова-термина от значения общеупотребительного слова исследовали Б.Н. Головин и Р.Ю. Кобрин. Выделим наиболее значимые из них: соотносённость, прежде всего, не с отдельным предметом, а с их классом, рядом, типом; соотносённость с профессиональным научным или техническим понятием; потребность дефинирования; возможность подниматься на высшие ступени отвлечения от действительности и даже порывать связи с нею; формирование индивидуальных, свойственных отдельным ученым понятий; соотносённость с отдельной профессиональной деятельностью [7, с. 42].

Согласно А.Д. Хаютину, основным определяющей характеристикой термина является его «системность», которая отражает его связь с понятием и позволяет отнести его к конкретной терминосистеме [16, с. 82].

Как было отмечено Л.Ю. Буяновой, «использование классической дихотомии позволяет дифференцировать все слова на термины и не-термины, то есть объём делимого понятия делится на два взаимоисключающих класса таким образом, что каждой единице (термин) одного из классов присущ определённый признак, отсутствующий у каждой единицы (не-термин) другого класса, так как любой предмет (феномен, явление) может мыслиться только в одном из противоречащих понятий. ... С логических позиций определяется, что не-термин репрезентирует предмет (представление), а термин – понятие. ...» [4, с. 166-167].

Проанализировав и изучив разные точки зрения на природу термина, мы придерживаемся концепции термина, предложенной Л.Ю. Буяновой, которая рассматривает термин как «специфическое языковое (речевое) средство понятийно-гносеологической дифференциации и экспликации гетерогенных концептуально-предметных областей, важнейшей функцией которого является обеспечение эффективной коммуникации субъектов науки» [3, с. 293]. Следует подчеркнуть роль научной сферы в функционировании термина: чем специфичнее, специальное научная сфера, тем выше показатель специальности термина.

Все рассмотренные лингвистические параметры термина являются скорее идеальными характеристиками и не носят абсолютного характера. Термин, как и любое слово, – единица языка и речи и существует и развивается по общим языковым законам.

Список литературы

1. Авербух К.Я. Общая теория термина. – Иваново, 2004.

2. Алексеева Л.М. Проблемы термина и терминообразования. – Пермь, 1998.
3. Буянова Л.Ю. Терминологическая деривация в современном русском языке (метаязыковой аспект). – Краснодар, 1996.
4. Буянова Л.Ю. Терминологическая деривация в языке науки: когнитивность, семиотичность, функциональность. – Ставрополь, 2010.
5. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М., 1972.
6. Голованова Е.И. Категория профессионального деятеля: Формирование. Развитие. Статус в языке. – М., 2008.
7. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах. – М., 1987.
8. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2008.
9. Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. – М., 1977.
10. Лейчик В.М., Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд. 3-е. – М., 2007.
11. Лейчик В.М. Предмет, методы и структура терминоведения: Дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1989.
12. Марчук Ю.Н. Основы компьютерной лингвистики. Учебное пособие. Издание 2-е дополненное. – М., 2000 .
13. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Терминологическая деятельность. Изд. 3-е. – М., 2008.
14. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – СПб., 1996. – Т.1-4.
15. Флоренский П.А. Имена: Сочинения. – М., 2006.
16. Хаяутин А.Д. Термин, терминология, номенклатура: Учеб. пособие. – Самарканд: Самарканд. гос. ун-т, 1972.
17. Savory E.P. The language of science. – London, 1967. – 173 p.

К.А. Попова

***Научный руководитель: ст. преподаватель Т.Г. Журавовская
г. Ставрополь***

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ИНТЕРНЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Информационное общество, в условиях которого мы живем в настоящее время, характеризуется быстрым темпом развития средств информатизации – информационно-коммуникационных технологий – и их внедрения в различные сферы жизни человека. На сегодняшний день информационно-коммуникационные технологии активно применяются в системе образования и, в частности, в процессе обучения иностранному языку, так как способствуют созданию атмосферы погружения в языковую среду, что является одним из наи-

более эффективных способов изучения иностранного языка. Большие возможности в этой области предоставляют социальные сети Интернет. Поэтому в данной работе мы подробно остановимся на их использовании в процессе обучения иностранному языку.

«Социальная сеть (англ. Social network) в настоящее время определяется чаще всего как социальная структура (математически – граф), состоящая из группы узлов, которыми являются социальные объекты... и связей между ними (социальных взаимоотношений)» [2, с. 1]. Социальные сети в Интернете зародились в 90-х годах. Сам же термин, существующий в психологии с 1954 года, но лишь в контексте социальных взаимоотношений между людьми, возник только в 2004 для определения программного сервиса, площадки, обеспечивающей взаимодействие людей в группе или группах. В настоящее время единого определения того, что такое социальная сеть, еще не выработано, хотя в области их технической характеристики специалисты сходятся во мнении, что социальной сетью в - Интернете считается программное обеспечение, позволяющее пользователям создавать свои профили и связываться с другими участниками в виртуальном пространстве [3, с. 25]. Стандартные социальные сети обеспечивают пользователю возможность устанавливать контакты с другими людьми в рамках сети, выходить на других пользователей через своих знакомых, посылать сообщения, размещать фотографии, тексты, аудио- и видеoinформацию и многое другое.

В последнее время круг пользователей социальных сетей активно расширяется, причем как российских, так и зарубежных. Согласно данным опроса Глас Рунета 2009 года «Социальные сети», в котором приняли участие более 2000 активных пользователей Рунета, в том числе 86% проживающих в России и 14% за рубежом, большинство 66% опрошенных знают о существовании в Интернете социальных сетей и пользуются их возможностями. Наиболее популярными ресурсами по результатам опроса Гласа Рунета в России в являются «Одноклассники» 74% (<http://www.odnoklassniki.ru/>), «Мой мир» 40% (<http://www.monimir.ru/>), «В контакте» 37% (<http://www.vkontakte.ru/>), «Мой круг» 27% (<http://www.moikrug.ru/>), «Планета Рамблер» 24% (<http://www.planeta.rambler.ru/>) [1, с. 2].

В типовых российских социальных сетях, таких как «В контакте» и «Одноклассники», можно найти тематические группы, специально созданные для изучения иностранного языка, имеющие своей целью обмен полезной информацией и взаимопомощь (например, «English Club» <http://vk.com/club19106271>, «Language Exchange Club SPb» <http://vkontakte.ru/club16776977> «PHRASE BOOK» <http://vkontakte.ru/club689447>, «Lingvanet.com» <http://vkontakte.ru/club3756728>).

Зачастую модераторы таких групп отлично владеют иностранным языком и даже имеют языковое педагогическое образование. Поэтому, присоединившись к таким группам, можно не только усовершенствовать свое знание иностранного языка, но и получить грамотную консультацию преподавателя. Многие предпочитают подбирать себе репетитора в таких социальных сетях, и это действительно имеет смысл, так как можно оценить уровень подготовленности преподавателя, путем ознакомления с материалами, размещенными им. Так-

же в таких группах можно найти большое количество полезных материалов для желающих изучать иностранный язык.

Помимо российских социальных сетей в Интернете можно найти большое количество иностранных социальных сетей, где количество активных пользователей в несколько раз больше, а основной язык общения в этих сетях – английский. По числу пользователей лидируют Facebook (500 000 000) , MySpace (255 000 000), Windows Live Spaces (120 000 00), Tagged.com (70 000 000) [5].

Так ценностью для эффективного обучения иностранному языку и развития коммуникативных умений личности обладает американская сеть «Facebook» (<http://www.facebook.com/>), так как она является в настоящее время крупнейшей в мире социальной сетью, которой пользуются более 50 млн. людей. Она дает возможности людям из разных городов и стран находиться в - постоянной связи друг с другом, реализовывать совместные проекты. «Facebook» позволяет преподавателям высших учебных заведений создавать обучающие курсы для студентов.

Рассмотрим подробнее некоторые социальные сети других видов:

«Twitter» (<http://twinter.com/>) – предоставляет возможность людям во всем мире общаться на английском языке посредством коротких (140 знаков) сообщений. При регистрации в сети участник выбирает интересующую его тему общения и тех, с кем бы он хотел общаться (following). Участник сам может предложить тему для обсуждения, и в этом случае уже к нему присоединяются другие пользователи. Также участник имеет право выбора формата и частоты получения сообщений. Уровень владения языком, равно как и мотивация к его дальнейшему совершенствованию значительно повышается в процессе общения в «Twitter», так как обучающиеся сталкиваются с «живым» языком.

«Shared Talk» (<http://www.sharedtalk.com/>) – это сайт Rosetta Stone является сообществом – тандемом. Пользователи могут изучать и практиковать английский с партнерами из различных стран, посредством голосового и текстовых чатов.

«Mixxer» (<http://mixxer.com/>) – этот бесплатный образовательный сайт был создан для изучающих иностранные языки: для тех, кто хочет практиковать свою письменную и разговорную речь с другими людьми по всему миру. Пользователи могут делать записи в блоге, корректировать записи других пользователей, общаться в чате и через Skype.

«Parlo – Parlo» (<http://Parlo.parlo.com/>) - сайт интерактивного обучения иностранным языкам, который предоставляет бесплатные ресурсы в дополнение к платным курсам.

«English Forums» (<http://EnglishForums.com/>) – сайт для изучения английского языка, ознакомления с новыми людьми в On-lain режиме. Кроме того пользователи могут задавать вопросы по грамматике, лексике и письму.

«My Happy Planet» (<http://MyHappyPlanet.com/>) – социальная сеть, в которой ESL студенты могут практиковать свои языковые навыки с носителями языка. Пользователи могут использовать бесплатные видеоматериалы и уроки английского языка.

«Learn English Kids» (<http://learnenglishkids.britishcouncil.org>) – сайт Британского совета для детей до 13 лет, который предлагает своим участникам игры, песни, видео по более, чем 30 темам. Раздел «listen» и «watch» способствует развитию навыков аудирования, раздел «read» & «write» – навыков чтения (также есть возможность оставить отзыв о прочитанном рассказе). В подразделе «Your turn» ребенок может написать свой рассказ или стихотворение, которые увидят и оценят другие участники. Раздел «Make» в полной мере реализует деятельностный подход в обучении, поскольку позволяет создать своего героя, сделать открытку и т.д. Кроме того, периодически предлагается участие в различных конкурсах.

Также немалую роль в изучении языка исполняют программные системы, которые относятся к социальному ПО:

системы мгновенного обмена сообщениями (IM — Instant messaging) позволяют общаться с другим пользователем через сеть в режиме реального времени (в относительно защищенном режиме). К наиболее популярным из них можно отнести Skype, ICQ, Yahoo! Messenger, MSN Messenger, AOL Instant Messenger, Miranda IM. К системам, ориентированным на бизнес, можно отнести IBM Lotus Sametime, Microsoft Messenger и Jabber.

Интернет-чаты (IRC — Internet Relay Chat) позволяют одновременно нескольким пользователям общаться в режиме реального времени.

Интернет-форумы – пользователь форума может создавать новую «тему», доступную для других. Другие пользователи могут просматривать тему и оставлять свои комментарии в режиме последовательной записи.

Веб-блоги (web logs), или кратко блоги, можно рассматривать как личные онлайн-журналы отдельных пользователей. Владелец блога может размещать сообщения в своем журнале, в то время как другие пользователи (читатели) могут оставлять к ним свои комментарии.

Вики-справочники (wiki), или просто вики, — по-сути, веб-сайты, содержание которых может редактироваться посетителями сайта. Наиболее известный пример – Википедия.

В заключение хотелось бы обратить внимание на теоретическую ценность результатов исследования, которая заключается в представлении возможностей использования социальных сетей и технологии Web 2.0 для обучения, открывающих широкие возможности для развития принципиально новой формы самостоятельного познания, которое становится в этих условиях организованным, контролируемым и адаптируемым к индивидуальным особенностям обучаемого. Компьютеризация обучения иностранным языкам призвана, прежде всего, создать психологически комфортные условия для эффективного усвоения материала. Применение социальных сетей в изучении иностранного языка могут помочь обучающимся решить одну из самых существенных проблем в обучении иностранным языкам вне языкового окружения – проблему формирования языковых навыков. В этом заключается практическая ценность результатов данного исследования. Предоставление обучаемым возможности получать, закреплять и активизировать введенный материал в режиме самоподготовки, используя компьютер и интернет, способствует повышению качества обучения.

Список литературы

1. Бондаренко, Е.А. Социальные сети как инструмент развития : Виды и возможности / Е.А.Бондаренко. – URL: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=10067>. Дата обращения : 23.10.2010.
2. Геркушенко, Г.Г. Перспективы использования социальных сетей в практике образования / Г.Г. Геркушенко, С.В. Соколова ; Министерство информатизации и связи Республики Татарстан. – URL: <http://iktgio.mcrt.ru/rus/info.php?id=9726>. Дата обращения : 10.11.2010.
3. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2007.
4. Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н. Технологии Веб 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2009. – № 3.
5. Stanley, G. Blogging for ELT. / G. Stanley; British Council, Barcelona. – URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/resources/blogging.shtm> . Дата обращения : 23.10.2010.
6. Teaching English / British Council BBC. – URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/>. Дата обращения : 23.10.2010.

И.И. Ревингина

Научный руководитель: к.пед.н. Л.М. Рубанова г. Ставрополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Необходимость постоянного совершенствования системы и практики образования обусловлена социальными переменами, происходящими в обществе. Вопросы повышения качества обученности и уровня воспитанности личности учащегося были и остаются приоритетными в современной методике преподавания иностранного языка (ИЯ).

ИЯ, как учебный предмет, обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления школьников. Социальный заказ общества в области обучения ИЯ выдвигает задачу развития личности учащихся, усиления гуманистического содержания обучения, более полной реализации воспитательного, образовательного и развивающего потенциала учебного предмета применительно к индивидуальности каждого ученика. Поэтому неслучайно, что основной целью обучения ИЯ на современном этапе развития образования является личность учащегося, способная и желающая участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности [3, с. 47].

Задача, стоящая перед школой, заключается в первую очередь во внедрении и эффективном использовании новых педагогических технологий, какой является проектная методика.

Так, Е.С. Полат обосновывает применение проектной методики как новой педагогической технологии в развитии современной дидактики следующим образом [3, с. 78]: в условиях всё ещё существующей классно-урочной системы занятий проектная методика наиболее легко вписывается в учебный процесс; это технология, которая позволяет при интеграции ее в реальный учебно-воспитательный процесс успешнее достигать поставленные государственным стандартом образования цели; проектная методика обеспечивает не только прочное усвоение учебного материала, но и интеллектуальное и нравственное развитие обучающихся, их самостоятельность, доброжелательность по отношению к учителю и друг к другу, коммуникабельность [2, с. 145].

На современном этапе развития образования проектная методика детально исследуется как зарубежными, так и отечественными авторами: И.Л. Бим, И.А. Зимней, Т.Е. Сахаровой, О.М. Моисеевой, Е.С. Полат, И. Чечель, L.Fried-Booth, T. Hutchinson, D. Phillips [4, с. 90].

Так метод проектов (проектная методика) – это одна из технологий обучения, в том числе иностранному языку, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса [4, с. 64].

Метод проектного обучения возник в начале XX в. в США. Его главный тезис – ребенку интересно учиться, если он понимает, что приобретенные знания можно применить в жизни и получить от них радость и пользу. Цель метода – перейти от школы памяти к школе мышления, перенести акцент с обучающего учителя на познающего ученика [4, с.65].

В ее основе лежит личностно-деятельностный подход к обучению [3, с. 148]. Под проектом понимается самостоятельная планируемая и реализуемая на иностранном языке работа, например выпуск газеты или журнала, сборника статей, подготовка выставки, спектакля, концерта.

Работа над проектом позволяет осуществлять дифференцированный подход к обучению, повышать активность и самостоятельность учащихся на основе учебно-ролевых игр, самостоятельного решения учебных задач [2, с. 124]. Данная технология базируется на идее взаимодействия учащихся в группе в ходе учебного процесса, идее взаимного обучения, при котором обучаемые берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение учебных задач, помогают друг другу, отвечают за успехи каждого члена группы. В результате такой деятельности происходит непроизвольное запоминание лексических единиц и грамматических структур, мотивируется речевая деятельность на изучаемом языке [2, с. 129].

Необходимыми требованиями к использованию проектной методики при обучении иностранному языку являются:

- 1) наличие личностно-значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи, требующей интегрированного знания, поиска для ее решения): исследования истории возникновения различных праздников в англо-говорящих странах St. Patrick's Day, Thanksgiving Day, Halloween, Christmas, Mother's Day и т.д.;

2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов (совместный выпуск газеты, альманаха с репортажем с места событий; программа туристического маршрута; план об устройстве дома, парка) [3, с.105].

Технологией осуществления проекта предусмотрено три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На каждом этапе решаются определенные задачи, определяется характер деятельности учащихся и учителя [3, с.107].

Важная роль при организации проектной деятельности отводится учителю. Деятельность преподавателя на разных этапах меняется. На подготовительном она состоит в том, чтобы инициировать идеи проекта или создать условия для появления идеи проекта. Таким образом, здесь преобладает регулятивно организационная функция. На этапе реализации проекта преподаватель выступает в роли помощника, консультанта по отдельным вопросам, источника дополнительной информации консультационно-координирующая функцией. На заключительном этапе возрастает роль контрольно-оценочной функции, поскольку учитель принимает участие в подведении итогов работы в качестве независимого эксперта.

Однако работа над проектом содержит определенные трудности. Не всегда учащиеся готовы или способны осуществить проектную деятельность на иностранном языке: вести дискуссию, обсуждать организационные вопросы, излагать ход мыслей. Неизбежны и языковые ошибки, так как часть дополнительной информации незнакома учащимся и вызывает определенные языковые трудности. Поэтому повторение и обобщение необходимого грамматического и лексического материала должны предшествовать разработке проектов, а сами проекты целесообразно проводить на заключительном этапе работы над темой, когда уже созданы условия для свободной импровизации в работе с языковым и речевым материалом.

Применение проектной методики особенно актуально на старшей ступени обучения иностранному языку (10-11 класс) средней общеобразовательной школы [4, с.243]. Именно на завершающем этапе обучения учащихся на первый план выступает самостоятельное использование иностранного языка как средства получения новой информации, обогащения словарного запаса, расширения лингвистических знаний и применения их в новых областях окружающей действительности.

Таким образом, выполнение проектных заданий и участие в проекте позволяет учащимся видеть практическую пользу от изучения иностранного языка, следствием чего является повышения интереса к учебному предмету, исследовательской работе в процессе «добывания знаний» и их сознательного применения в различных иноязычных речевых ситуациях, а значит, способствует возрастанию коммуникативной компетенции учащихся, развитию их языковой личности.

Список литературы:

1. Галиulina Т.Н. Обучение иностранному языку с помощью новых информационных технологий // Материалы Региональной Научно-практической конференции Английский язык в системе «Школа – Вуз», Новосибирск, 20 июня 2006.

2. Гусельникова Е.В. Как работает школьный Интернет-класс. – Москва, 2007.
3. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка// Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5.
4. Коптюг Н.М. Интернет-проект как дополнительный источник мотивации учащихся// Иностранные языки в школе. – 2006. – № 3.

И.И. Ревингина

Научный руководитель: к.пед.н. Л.М. Рубанова г. Ставрополь

ЯЗЫКОВОЕ ПОРТФОЛИО КАК НОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Главной отличительной чертой современного мира являются высокие темпы обновления научных знаний, технологий и технических систем, применяемых не только на производстве, но и в быту, и в образовании, поэтому необходимо учить личность постоянно самостоятельно обновлять те знания и навыки, которые обеспечивают её успешную учебную деятельность. В результате важнейшими навыками должны стать самоорганизация и самоопределение. Среди инновационных педагогических технологий, направленных на личностно-ориентированное обучение занимает технология портфолио, в данном случае языкового портфолио.

Образовательная технология «портфолио» не только создаёт возможности неформального оценивания достижений учащихся по предмету, но также повышает их мотивацию в дальнейшем совершенствовании своих предметных навыков [2, с. 97]. Кроме того, портфолио является для ученика начальной школы своеобразной книгой воспоминаний об определённом периоде его обучения в школе. Идея портфолио или папки индивидуальных учебных достижений учащихся становится в нашей стране в последнее время всё более популярной [3, с. 9]. Всё больше школ применяют его в своей практике. Более того, утверждается, что школа XXI века – это «школа портфолио» и является существенным элементом модернизации образования.

Портфолио – способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений учащихся [1, с. 11]. В основе ведения языкового портфолио учащегося лежит обобщенный опыт проектов американского и европейского языкового портфолио. В зарубежной образовательной практике выделяют следующие типы портфолио [3, с. 9]: портфолио документов или «рабочий» портфолио, портфолио процесса, показательный портфолио, портфолио развития, портфолио для учебного планирования, портфолио подготовленности (proficiency), портфолио трудоустройства.

Наиболее подходящий для учеников начальной школы «рабочий» портфолио, включающий коллекцию работ, собранных за определенный период времени. Периодом можно считать месяц, четверть, полгода, год. Предлагаемый портфолио может содержать любые материалы, его планы, черновики, кото-

рые показывают, каких успехов добился ученик в процессе обучения, когда он поставил перед собой цель и до того, как он её достиг [4, с. 89].

Цель данного типа портфолио: систематическая, непрерывная оценка и самооценка учебных результатов, формирование таких компетенций как: выделение проблемы, успешное разрешение проблемы, выбор методов для решения проблемы, проявление творчества и инициативы в реализации поставленной цели.

Структура языкового портфолио следующая: фотография ученика, языковой паспорт, биография языка, досье, дополнительный материал.

В каждом разделе предлагаются различные дескрипторы, образцы, варианты, предложения. Портфолио должен быть прост при работе с ним, конкретен, функционален, хорошим помощником и консультантом. Основная причина такого видения с точки зрения изучения языка – это разные уровни владения языком, разные стили учения и восприятия языка [1, с. 46].

Раздел My Language Passport включает такие разделы, как: Why I learn English; What I must know and do; What I know and can do.

В разделе Why I learn English указаны цели и причины изучения языка. Учащийся на свое усмотрение может выбрать то, что приемлемо ему или написать свои варианты. В раздел также можно включить шаблоны английских предложений, которые учащийся должен либо вспомнить и активизировать в своей письменной или устной речи, либо запомнить до автоматизма. Какие шаблоны следует включить, решается совместно учителем и учеником.

В What I must know and do предлагаются две альтернативные шкалы: система уровней владения языком, которая соответствует требованиям российского Единого Государственного Экзамена. Цель размещения данного материала – предоставить учащемуся право выбора, самостоятельно оценить свои языковые умения и навыки, стимулировать осознанный выбор уровня и специфических языковых умений, определить промежуток времени и поместить собранные данные в раздел What I know and can do.

Формируемые компетенции [2, с. 28]: самомотивация, умение выбирать и находить информацию для конкретной ситуации, ставить и решать задачу.

Следующий раздел – My Language Biography, который включает: My own learning goals for...; The biggest problem for me; Getting better.

Задача ученика – спроектировать индивидуальный учебный маршрут.

Проектирование индивидуальной траектории начинается с понимания сущности конкретной проблемной ситуации (The biggest problem for me), выделение цели на определенный период (My own learning goals for...) и успешное разрешение проблемы (Getting better).

При работе учащийся начальной школы обращается к дескрипторам, помещенным в подразделах [1, с. 114].

В подразделе Getting Better выделен один из видов самостоятельной деятельности – личностные стратегии изучения языка, под которыми понимается система способов самостоятельного совершенствования иноязычных речевых навыков и умений вне учебного процесса [2, с. 29]. Представленный список

стратегий является необязательным выражением инициативы и познавательных потребностей учащихся и напрямую зависит от их индивидуально-психологических особенностей, запросов и интересов.

Выбор стратегий предполагает свободный выбор со стороны обучаемых.

Формируемые компетенции: организационные способности, умение ставить и решать задачу, нахождение самостоятельных решений, владение иностранным языком [1, с. 109].

Самый интересный раздел – My Archive, который включает свидетельства об успехах учащегося. Таковыми могут быть: лучшие, с точки зрения учащегося письменные работы, проекты, список прочитанной литературы, награды и другие формы признания достижений учащегося, механизмы самооценки, что повышает степень осознанности процессом.

В качестве мотивирующего фактора в поддержку портфолио можно провести презентацию на уроке, классном часе, родительском собрании, семинаре в форме устного сообщения или слайд-шоу [3, с. 10].

Обязательным условием для оценивания портфолио учащегося является рефлексия каждого представленного свидетельства, участия в конкурсах, проектах. В My Archive представлены вопросы, которые помогут сориентироваться при написании рефлексии, дескрипторы типа: “This is a sample of...”, “I included it because...”, “I received this award for...”, “It shows how much I have improved in...”

Таким образом, рефлексия дает учащимся начальных классов возможность оценить свой рост, сильные и слабые стороны при работе с помощью представленной формы, а также планировать дальнейшие шаги с целью повышения уровня своих достижений. При работе с рефлексией своей деятельности ученикам начальной школы необходимо анализировать имеющиеся факты, представленные в той или иной форме, сравнивать свои работы и документы, и делать на их основе сравнения выводы [4, с. 18].

Список литературы

1. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Российский Языковой портфель для начальной школы. Руководство для учителей и родителей. – М., 2003.
2. Гришанова И.А. Актуализация ситуации успеха при обучении иностранному языку младших школьников // Иностранные языки в школе. – 2008. – №4.
3. Никитенко З.Н. Европейский языковой портфель для начальной школы // Иностранные языки в школе. – 2008. – №5.
4. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты. – М., 2005.

РАЗДЕЛ 10.

ЭКОНОМИКА, МЕНЕДЖМЕНТ И РЕКЛАМА В УСЛОВИЯХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Е.А. Быстрыкова

Научный руководитель к.эконом.н. В.Н. Медведева г. Ставрополь

НЕФТЯНОЙ КОМПЛЕКС СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ И ПРОБЛЕМЫ ЕГО РАЗВИТИЯ

Увеличение объемов нефтедобычи, формирование собственной нефтеперерабатывающей промышленности и обеспечение потребностей регионального хозяйства собственными нефтепродуктами на протяжении многих десятков лет является одной из основных задач развития нефтяного территориально-производственного комплекса Ставропольского края.

Северо-Кавказский федеральный округ является одним из регионов страны с высокой потребностью в нефтепродуктах, которая не обеспечивается собственной добычей нефти и ее переработкой.

Ресурсы нефти и газа имеют стратегическое значение для Северо-Кавказского округа и являются основой как восстановления и развития нефтегазодобывающей и химической отраслей промышленности Чеченской Республики, определяющих перспективы и эффективность развития экономики, так и для большинства республик Северного Кавказа. Поступления от реализации добываемой нефти и продуктов ее переработки смогут не только стать базой формирования доходной части республиканского бюджета, способствовать привлечению инвестиций, которые могли бы поднять добычу, но и, как “локомотив”, вытянуть всю экономику республик. Анализ состояния и возможных перспектив развития топливно-энергетического комплекса этого региона, показал, что республики Северного Кавказа обладают потенциальными нефтяными ресурсами, наличие которых дает перспективы привлечения инвестиций не только для модернизации нефтегазодобывающей отрасли, но и смогут быть существенным фактором развития нефтеперерабатывающих отраслей. Однако специфической особенностью всего нефтяного комплекса республик является то, что он весь монополизирован крупными нефтяными компаниями, которые пока не заинтересованы в развитии такой технологической цепи, где характерна технологическая зависимость всех звеньев: нефтедобыча, нефтепереработка и нефтепродуктообеспечение. Здесь во всех регионах выпадает “нефтепереработка”. Конечно, это связано с несколькими факторами, где основными являются: ориентация на экспорт продукции, не-

желание вкладывать инвестиции в комплексное освоения недр при естественных монополиях на добычу [1, с. 34].

В период с 2005 по 2010 гг. добыча нефти в Северо-Кавказском федеральном округе увеличилась на 27,45 %, при среднероссийском показателе в 48,53 %. В общероссийском производстве нефти ему принадлежит 2,82 % (при населении около 15 %), в валовом национальном продукте – 7 “ 8 %, в первичной переработке нефти – 8,9 %, занимая в рейтинге соответственно 4 и 5-е место при незначительной доле Ставропольского края. Нефтяной комплекс играет важную роль в развитии экономики Ставропольского края, который является одним из ведущих потребителей нефтяного топлива на Северном Кавказе. Ретроспективный анализ показывает, что с 1970 по 2007 гг. доля Ставропольского края в нефтедобыче снизилась соответственно с 15,5 до 8,3 %.

Структура производства нефти в Северо-Кавказском федеральном округе изменилась за счет нефти Астраханской области (30,8 % общих объемов добычи нефти в округе), Волгоградской области (26,9 %) и Чеченской Республики (15,6 %)

В отличие от показателей Ставропольского края, ряд республик и областей округа имеют значительную долю нефтяной отрасли в структуре промышленного производства. В Ингушетии этот показатель достигает 71 %, Калмыкии – около 57 %, Дагестане – 30 %, Астраханской области – 65 “ 70 %, Волгоградской области – 19 “ 20 %, Краснодарском крае – около 11 %, что в значительной степени способствует их адаптации к рыночной экономике. Являясь важнейшей структурной составляющей экономики данных регионов, нефтяной сектор выступает одним из ключевых факторов их жизнеобеспечения. Однако и в Ставропольском крае нефть и нефтепродукты занимают значительное место в балансе энергоресурсов региона [2].

Сравнительные темпы роста (падения) в развитии нефтяного комплекса в составе основных отраслей региональной экономики края за годы рыночных преобразований свидетельствуют, что адаптация к рынку нефтяного комплекса проходит неустойчиво, как и в целом региональной экономики. Индексы спада и роста нефтяной отрасли чередуются также как и по другим отраслям народного хозяйства.

Следует подчеркнуть, что с 2000 года темпы роста нефтяной промышленности в крае приостановились, а в целом по стране увеличились и превышают среднекраевые показатели в пределах 10%. При этом в 2006 году к уровню 1990 гг. добыча нефти в крае сократилась на 36,37 %, а в стране – на 6,91%.

Важно определить объемы нефтяных запасов в регионе, уровень их разработки и перспективы освоения. Топливная промышленность Ставропольского края представлена в основном нефтедобывающей и в незначительных объемах нефтеперерабатывающей промышленностью, а также системой нефтепродуктообеспечения.

Доля нефтяной отрасли в промышленности края составила в 2003 “ 2009 гг. в среднем 6,6 % [3, с. 15-17]. Анализ перспективных земель для добычи нефти показал, что суммарные ее ресурсы в крае достигают свыше 400 млн. тонн, из

них более 155 млн. тонн уже добыто, 67 млн. тонн подготовлено к разработке и порядка 22 млн. тонн – запасы категории С2.

Все эти годы нефть добывалась из отложений мезозойского периода. Нефтяная ресурсная база освоена в регионе только наполовину. Месторождения истощаются, находятся в четвертой заключительной стадии разработки. Основным направлением геологоразведочных работ по добыче нефти является поиск и разведка.

Невысокий уровень добычи нефти в Ставропольском крае обусловлен степенью выработанности подготовленных запасов (85%), их обводненностью (70 “ 90 %), темпом прироста, качеством приращиваемых запасов. Рост добычи нефти также сдерживается тем, что месторождения в основном очень мелкие, со сложной структурой.

Анализ показал, что при условии достаточного финансирования геологоразведочных работ, возможно обеспечить прирост запасов нефти промышленных категорий от 1 до 2 млн. тонн и устойчиво растущую ее добычу. При этом возможно экономически целесообразное использование попутных вод нефтяных месторождений, как минерально-сырьевого источника на редкие, рассеянные и другие элементы (йод, бром, калий, стронций, литий, рубидий, цезий, бор) [1, с. 33].

В настоящее время нефтяные компании получают в год немногим более одного миллиона тонн, тогда как в прежние годы (60 – 70-е гг.) добывалось по 5 “ 7 млн. тонн. Между тем имеющиеся запасы (до 250 млн. тонн) при ежегодной потребности края в пределах 1,4 – 2,0 млн. тонн нефтепродуктов (в пересчете на условную нефть при среднем выходе бензина 20 %, дизельного топлива 28 % и мазута 29 % “ нефти сырой 1,8 – 2,6 млн. тонн) позволили бы обеспечить регион нефтепродуктами на 90 “ 95 лет. Если учесть, что по данным геологоразведки в 2006 году около 90 млн. тонн запасов уже были подготовлены к разработке, то данных нефтяных ресурсов достаточно для самообеспечения края нефтяным топливом в ближайшие 30 “ 50 лет. В минувшем году промышленный индекс добычи углеводородов в крае составил 93,4% к уровню 2008 года.

В настоящее время открытые запасы нефти в крае превышают объемы ее фактической добычи в 88,2 раза. За период от начала открытия нефтяных скважин в крае нефтяные запасы резко сокращались, а производство нефти колебалось в значительных размерах от 700 тыс. тонн до 7 млн. тонн. Сократилось потребление нефтепродуктов в связи со снижением объемов производства продукции по всем отраслям регионального хозяйства и сокращением платежеспособного спроса населения края.

В нефтяной промышленности Ставропольского края по состоянию на 2008 год эксплуатационный фонд нефтяных скважин был представлен 662 скважинами, из них фонтанных – 149, газлифтных – 289, насосных – 219 скважин (электроглубинных пусковых установок – 124; штангоглубинных насосов – 95). Действующий фонд соответственно составил – 607 скважин, в том числе: фонтанных – 134, газлифтных – 264, насосных – 210 скважин. В эксплуатационном газоконденсатном фонде – 8 нефтяных и 13 газовых скважин. В консервации находятся – 563 и в контрольном фонде – 92 скважины. Среднесуточный дебет

скважин в нефтедобывающей промышленности Ставропольского края составляет 6,2 тонн в сутки [3, с. 18].

Основными причинами простоя бездействующих скважин являются: нарушения эксплуатационной колонны, необустроенность скважины, сложные аварии с подземным оборудованием.

Вместе с тем, анализ показывает, что нефтяная промышленность Ставропольского края до 2007 гг. функционировала относительно устойчиво, удовлетворяя потребности организаций и населения в нефтепродуктах и тепловой энергии. При условии строительства в крае собственного перерабатывающего завода, современная добыча нефти в крае обеспечивает их потребление на 57,7 % [5, с. 6].

Главной задачей деятельности нефтяных компаний является повышение эффективности развития нефтяной отрасли края за счет сокращения бездействующего фонда скважин, увеличения добычи нефти, совершенствования технологических процессов и сокращения удельных затрат. Особое внимание в планах технического перевооружения предприятия уделяется реконструкции установки по подготовке нефти. Очистка сырой нефти от солей, содержащих примеси, позволяет улучшать экологическую обстановку района деятельности организации. Стабильность технологических процессов добычи и транспорта нефти связана с решением вопроса борьбы с коррозией, отложениями солей и парафина в трубопроводах и технологическом оборудовании.

Таким образом, нефтяной комплекс Ставропольского края, представленный в основном нефтедобывающей отраслью, имеет достаточно емкую ресурсную базу, которая не используется из-за технико-технологических причин и отсутствия крупных капиталовложений. При этом высокий уровень потребления нефтепродуктов в регионе, где нет собственной нефтеперерабатывающей отрасли, служит стабильным рынком сбыта топлива.

Оптимальным вариантом привлечения инвестиций в нефтяную отрасль стала бы реконструкция и техническое перевооружение нефтедобывающей отрасли, и новое строительство нефтеперерабатывающих, нефтехимических, газоконденсатных предприятий, переработка техногенных отходов с учетом современных экологических и санитарно-технических требований. Реализация программ по развитию нефтегазохимического комплекса, а возможно и создание заново регионального производственно-научно-образовательного нефтегазохимического комплекса или кластера, позволила бы связать в единое целое весь нефтегазоперерабатывающий комплекс Северного Кавказа, дать работу не менее чем 25 тысячам человек, удовлетворить потребности республик во всех видах продукции и услуг, а также обеспечила бы в ближайшей перспективе выход на регионы России со своей продукцией и получение стабильных доходов.

Список литературы

1. Бинатов, Ю. Г. Территориально-производственный нефтяной комплекс Ставропольского края: состояние, проблемы и перспективы / Ю. Г. Бинатов, И. А. Дубовик // Нефть, газ и бизнес. – 2009. – N 1/2.

2. Информация об итогах работы промышленно-энергетического и транспортного комплекса Ставропольского края за 2010 год/Министерство экономического развития Ставропольского края//Электронный ресурс [режим доступа]: <http://www.stavinvest.ru>

3. Распопов, Ю. В. Анализ минерально-сырьевой базы углеводородов Ставрополья, перспективы ее использования и воспроизводства / Ю. В. Распопов, А. П. Скрипкин // Минеральные ресурсы России. – 2009. “ № 5.

4. Семь лет успешной работы на Ставрополье. Топливно-энергетический комплекс. Доклад Правительства Ставропольского края. – Ставрополь, 2010.

5. Стратегия развития топливно-энергетического комплекса Ставропольского края на период до 2020 года //Ставропольская правда. – 2009. – 4 апреля 2009 г.

Н.А. Жидкова

Научный руководитель: к.эконом.н. В.Н. Медведева г. Ставрополь

РОЛЬ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ В РАЗВИТИИ ЭКОНОМИКИ РЕГИОНА

Перед экономикой России поставлена задача в ближайшие 15-20 лет достичь уровня наиболее развитых стран. Решение этой задачи требует максимально-го использования инвестиционного ресурсного потенциала, наращивания объёма инвестиций, совершенствования их структуры и ускорения оборота. В обобщённой постановке эту задачу представляется возможным определить как повышение инвестиционной активности. Создание благоприятного инвестиционного климата в стране и в регионах, усиление инвестиционной привлекательности проектов развития экономики является, по существу, необходимыми предпосылками решения поставленной задачи. Результативность этих мер, с нашей точки зрения, может быть охарактеризована тем, какой прирост прямых инвестиций фактически был достигнут в течение рассматриваемого периода. Этот прирост, соотнесённый с меняющейся численностью населения и скорректированный с учётом динамики цен на строительную продукцию, может рассматриваться как объективная количественная оценка инвестиционной активности в социально-экономическом развитии.

Объём и отраслевая структура инвестиций непосредственно зависят от производственного и сырьевого потенциала различных регионов страны, от уровня развития в них транспортной и социальной инфраструктуры. Инвестиции реализуются в общественно полезный продукт в ходе строительного процесса, который неразрывно связан с территорией, где он осуществляется. Исходя из этого, представляется методически оправданным при исследовании форм управления инвестиционной активностью сосредоточить основное внимание на региональном аспекте проблемы. Процесс федерализации страны связан с рассмотрением регионов как субъектов экономических отношений в инвестиционной деятельности, носителей собственных экономических интересов. Это

предполагает исследование проблем управления инвестиционной активностью в разрезе регионов, которые рассматриваются как многофункциональные социально-экономические открытые системы, имеющие с внешней средой прямые и обратные связи. При этом границы регионов не обязательно совпадают с границами субъектов Федерации. На территории субъектов Федерации существует внутреннее административное деление в форме муниципальных образований, среди которых особое место занимают крупные города с примыкающими к ним районами. При изучении проблем управления инвестиционной активностью такие образования целесообразно рассматривать как центры концентрации инвестиций с единым координационным центром в системе местной администрации. Привлечение инвесторов в эти центры связано с влиянием следующих факторов: наличие действующих предприятий корпоративной собственности, имеющих перспективу инновационного обновления производства и закрепления на конкурентном рынке; достаточное развитие инфраструктуры производства, включая энергоснабжение, транспорт, коммунальное хозяйство; квалифицированные кадры, способные к быстрому восприятию новейших технологий в производстве и управлении; относительная дешевизна квалифицированной рабочей силы; огромный внутренний рынок; возможность участия иностранных инвесторов в приватизации государственной собственности [2, с. 28].

Процесс повышения инвестиционной активности в регионах развивается неравномерно. Рост инвестиционной активности в регионах шёл неравномерно. Основными факторами, вызвавшими эту неравномерность, явились существенные различия между регионами в стартовых уровнях развития производительных сил и социальной инфраструктуры, в структуре отраслей экономики, в которые преимущественно направлялись инвестиции и др. Выборочный анализ свидетельствует также о том, что социально-экономическое развитие регионов тормозилось отрицательной динамикой численности населения.

Для целей рационального управления инвестиционной активностью целесообразно использовать группировку регионов по следующим признакам: активно развивающиеся регионы со сложившейся эффективной экономикой, доходы от которой позволяют не только финансировать собственный рост, но и отдавать определённую их часть на федеральные нужды; стагнирующие регионы с крайне низкими темпами развития, не имеющие достаточных доходов для самофинансирования; вновь осваиваемые регионы, развитие которых связано с крупными целевыми программами освоения природных ресурсов. В таких регионах приходится практически заново создавать производственную сферу, транспортную сеть, жилищно-коммунальную и социальную инфраструктуру; регионы, в которых реализуются крупные инвестиционные программы создания или развития промышленных комплексов [1, с. 68].

Основными методическими принципами управления инвестиционной активностью в регионе являются комплексность и ресурсная сбалансированность принимаемых решений. Комплексное управление инвестиционной активнос-

тью предполагает параллельное развитие инвестиционной деятельности по двум главным взаимосвязанным направлениям: наращивание производственного потенциала региона и развитие в нём социальной сферы.

Возможности местной администрации в увеличении производственно-экономического потенциала региона определяются созданием благоприятного инвестиционного климата, информационным обеспечением инвестиционной привлекательности региона, развитием коммунальной и транспортной инфраструктур. Развитие социальной сферы, которая охватывает жилищно-коммунальное хозяйство, здравоохранение, образование, общественную безопасность, бытовое обслуживание, организацию досуга и отдыха, а также занятость, уровень доходов, является, наряду со своей главной целью – повышение уровня жизни населения, важнейшим фактором инвестиционной привлекательности региона.

Источником ресурсного обеспечения мер по повышению инвестиционной активности для интенсивно развивающихся регионов являются средства, предусмотренные федеральными целевыми программами, а также прибыль и амортизационные фонды действующих предприятий. Проведённый анализ свидетельствует о том, что наиболее реальным источником инвестиций для муниципальных образований является рынок заёмного капитала. Успех на этом рынке зависит от репутации региона и его кредитоспособности. В мировой практике наиболее эффективными и надёжными индикаторами кредитных рисков являются кредитные рейтинги регионов, представляющие собой обобщённую характеристику их инвестиционной привлекательности. Развитие в России рынка капитала, расширение практики ипотечного кредитования делает кредитные рейтинги всё более востребованными при решении проблем повышения инвестиционной привлекательности регионов. Получение высокого кредитного рейтинга способствует успеху регионов и муниципальных образований на рынке муниципальных облигаций, который в последние годы развивается очень динамично. [3, с. 15]

Регионы и муниципальные образования уже привлекли с помощью облигационных займов более 1 млрд. долл., и можно ожидать рост этого рынка в перспективе. На долговой рынок вышел такой крупный институциональный инвестор как Пенсионный фонд РФ, размер вклада которого в муниципальные займы во многом зависит от рыночных и кредитных рисков регионов. Для определения этих рисков можно использовать рейтинговые оценки. Кредитный рейтинг региона или муниципального образования представляет собой оценку способности местной администрации к полному и своевременному выполнению обязательств по обслуживанию и погашению займов, т.е. её кредитоспособности. Параметры кредитоспособности региона или муниципального образования как объективной финансово-экономической основы инвестиционной активности определяется величиной средств для погашения кредитов, регулярностью пополнения финансовых ресурсов [1, с. 62-63].

Инвестиционная активность в регионе зависит от эффективности проектов, которые местная администрация намечает для реализации. По отношению к

региональной экономической стратегии долгосрочная инвестиционная политика носит подчинённый характер и должна согласовываться с ней по целям и этапам реализации. Разработка региональной инвестиционной стратегии включает создание пакета местных нормативных документов, направленных на повышение инвестиционной привлекательности, и формирование стартового капитала, источником которого, в основном, является эмиссия и продажа акций и облигаций с целью привлечения средств инвесторов, в том числе, иностранных, для осуществления перспективных инвестиционных проектов. Многие регионы, обладающие природными богатствами, выбирают подобную стратегию и успешно воплощают её на практике.

В условиях роста в регионах инвестиционной активности появляются новые механизмы, правовые нормы и организационные схемы участия заинтересованных сторон в инвестиционно-строительной деятельности, разрабатываются и реализуются программы развития в регионе строительного комплекса как производственной основы дальнейшей активизации инвестиционной деятельности.

Список литературы

1. Иванова Н. Национальные инновационные системы // Вопросы экономики. – 2009. – №7.
2. Посталюк М. П. Влияние разных факторов экономической системы на инновационные отношения в конкурентной среде // Проблемы современной экономики. – 2010. – №3.
3. Хромушин Е. А. Инновационная активность – определяющий фактор развития экономики // Транспортное дело России. – 2008. – №4.

М.Н. Зароченцева

Научный руководитель: к.эконом.н. В.Н. Медведева г. Ставрополь

ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Генезис понятия «инновация» и теоретический анализ её нынешнего состояния позволяет воспроизвести те изменения структурных элементов и способа их взаимодействия, которые характеризуют, в определённой степени, последовательность этапов и социальный механизм развёртывания содержания инновации от идеи до её институализации в виде социокультурной нормы, что даёт возможность представить её контуры как системы. Это, безусловно, необходимое условие для понимания сущности инновации, но явно недостаточное при обозначении предельных границ действия инновационных механизмов, социальной ниши и функций инновации в её взаимодействии со структурными элементами общества, её социальными системами.

Если говорить о сущности инновации как социальном механизме, который обеспечивает не только импульс, но и вызывает к жизни способ развития, то необходимо полнее изучить закономерности взаимодействия инновации с различными социальными системами именно под этим углом зрения, поскольку

следует отличать процессы, поддерживающие стабильность систем от иных процессов, которые приводят к новому состоянию системы, состоянию, которое должно описываться в терминах, фиксирующих изменение первоначальной структуры и, хотя это различие относительно, тем не менее, именно эта относительность носит существенный и упорядочивающий характер [3, с. 65].

Специфика исследуемых отношений заключается в том, что речь идёт о взаимодействии, с одной стороны, инновации, с другой – образования как социального института и процесса, который, в свою очередь, рассматривается в качестве одного из важнейших ресурсов развития, ибо если нет развития человека, его способностей и его творческих сил без образования, то понятно, что и образование (наряду с наукой или вместе с ней) становится важнейшим ресурсом развития. Причём, образование как ресурс развития общества призвано обеспечить не только условия для материального и интеллектуального развития каждого человека и как члена общества, и как индивида, но и развитие производительных сил, общественных отношений таким образом, чтобы люди могли выступать как свободные личности на туманных основаниях, создающие высокий уровень жизни и подлинный демократический образ жизни. То есть инновации в образовании обретают уникальное качество социального механизма, обеспечивающего развитие ресурса развития, тем самым моделируя облик будущего общественного устройства и всего диапазона взаимоотношений человека с природой, обществом и себе подобными, формируя, при этом, субъектность личности как её системообразующее качество [2, с. 27].

Однако инновация проявляет себя не только как некая технологическая система, но и как специфическая деятельность по переводу существующих деятельностей в новое качество. Это может происходить постольку, поскольку: «деятельность в целом – это органическая система... Непременным признаком органической развивающейся; системы является то, что она в процессе своего развития способна к созданию недостающих ей органов». Именно так в процессе инновации меняется характер и вид деятельности, вызывая к жизни соответствующий стиль мышления и образ жизни, доминантой которого выступает саморазвитие.

Следовательно, дальнейший ход исследования, рассматривающий инновацию как фактор развития образования, может быть конструктивен лишь в случае пересечения двух линий развёртывания реальности: одна из них – определение инновации в образовании на основе взаимодействия систем; другая – деятельностный анализ, т.е. какой тип деятельности рождается в результате этого взаимодействия. Тогда возможна и попытка ответа на вопрос об управленческой культуре адекватной потребностям инновационной действительности.

В настоящее время в нашей стране происходят существенные изменения в национальной политике образования. Это связано с переходом на позиции личностно-ориентированной педагогики. Одной из задач современной школы становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей. Решение этих задач невозможно без осуществления вариативности образовательных процессов, в связи с чем появляются различные инновационные типы и виды образовательных уч-

реждений, которые требуют глубокого научного и практического осмысления.

Современная российская школа – это результат огромных перемен, произошедших в системе отечественного образования за последние годы. В этом смысле образование не просто часть социальной жизни общества, а её авангард: вряд ли какая-то другая её подсистема в той же степени может подтвердить факт своего поступательного развития таким обилием нововведений и экспериментов [1, с. 68].

Изменение роли образования в обществе обусловило большую часть инновационных процессов. Из социально пассивного, рутинизированного, совершающегося в традиционных социальных институтах, образование становится активным. Актуализируется образовательный потенциал, как социальных институтов, так и личностный. Раньше безусловными ориентирами образования были формирование знаний, навыков, информационных и социальных умений (качеств), обеспечивающих «готовность к жизни», в свою очередь, понимаемую как способность приспособления личности к общественным обстоятельствам. Теперь образование все более ориентируется на создание таких технологий и способов влияния на личность, в которых обеспечивается баланс между социальными и индивидуальными потребностями, и, которые, запуская механизм саморазвития (самосовершенствования, самообразования), обеспечивают готовность личности к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества. Многие образовательные учреждения стали вводить некоторые новые элементы в свою деятельность, но практика преобразований столкнулась с серьезным противоречием между имеющейся потребностью в быстром развитии и неумением педагогов это делать. Чтобы научиться грамотно развивать школу, нужно свободно ориентироваться в таких понятиях, как «новое», «новшество», «инновация», «инновационный процесс», которые отнюдь не так просты и однозначны, как это может показаться на первый взгляд [2, с. 29].

В отечественной литературе проблема инноваций долгое время рассматривалась в системе экономических исследований. Однако со временем встала проблема оценки качественных характеристик инновационных изменений во всех сферах общественной жизнедеятельности, но определить эти изменения только в рамках экономических теорий невозможно. Необходим иной подход к исследованию инновационных процессов, где анализ инновационных проблем включает в себя использование современных достижений не только в области науки и техники, но и в сферах управления, образования, права и др.

Поиски решения педагогических проблем инноватики связаны с анализом имеющихся результатов исследования сущности, структуры, классификации и особенностей протекания инновационных процессов в сфере образования.

Сегодня инновационный поиск вошёл в “спокойное русло”, стал частью имиджа любой уважающей себя школы, элементом “штатной ситуации” в системе жизнедеятельности многих образовательных учреждений региона. Но существует огромное множество нововведений, применимых к образованию вообще и в частности к школе. Они играют огромную роль в существовании и дальнейшем развитии школы.

Освоение экономических инноваций происходит в условиях развития рыночных отношений в сфере образования. Распространение образовательных инноваций ведет к значительному расширению рынка образовательных продуктов и услуг, поскольку: резко возрастает число потребителей образовательных услуг, спрос на образование; существенно увеличивается предложение образовательных продуктов и услуг; усиливается конкуренция в сфере образовательных продуктов и услуг.

Современные компьютерные и телекоммуникационные технологии по своей сути способствуют расширению образовательного пространства, его глобализации, привлечению обучаемых независимо от территориальных делений и национальных границ, становлению мирового рынка образовательных услуг.

Информация и знания в ходе информатизации, в ходе становления информационного общества приобретают статус основного капитала. Поскольку знание, образование приносят выгоды, постольку за них необходимо платить. Вопросы, которые становятся актуальными, заключаются в том, кто получает выгоды от образования, а значит и кто должен за него платить, как определить эти выгоды, а значит, и распределить плату за образование [3, с. 17].

Превращение знаний в основной общественный капитал, возрастание выгод, связанных с получением знаний, образованием, способствует утверждению образования в качестве товара. При этом проявляется специфика образования как товара, которая заключается в том, что выгоды от него получает тот человек, который потребляет этот товар; конкретное предприятие, на котором он работает; общество в целом.

Эта специфика образования как товара является основанием для предпочтения смешанного финансирования образования по сравнению с чисто государственным или с чисто частным, особенно на высших ступенях обучения. При этом смешанное финансирование оказывается предпочтительным как в государственных, так и в частных учебных заведениях.

Список литературы

1. Большаков А. Интеллектуальные автоматизированные обучающие системы: методология создания // Высшее образование в России. – 2009. – №6.
2. Вилогузов А. Информационные технологии в образовательном процессе // Высшее образование в России. – 2008. – №5.
3. Ярцев А. В. Техническое знание – ключ к инновационному обществу // Инновации в образовании. – 2010. – №5.

З. Кабардокова

Научный руководитель: к.эконом.н., доцент А.С. Попова г. Ставрополь

МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОДУКЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ

Объектами управления качества продукции являются все элементы, образующие петлю качества [3, с.34].

Под петлей качества в соответствии с международными стандартами ИСО понимают замкнутый в виде кольца (рисунок 1) жизненный цикл продукции, включающий следующие основные этапы: маркетинг (исследование); проектирование и разработка технических требований продукции; материально-техническое снабжение; подготовка производства и разработка технологий производственных процессов; непосредственно само производство; контроль, испытание и обследование; упаковка и хранение; реализация и распределение продукции; монтаж и эксплуатация; техническая помощь и обслуживание, и в конце цикла – утилизация. Нужно иметь в виду, что в практической деятельности в целях планирования, контроля, анализа и пр. эти этапы могут разбивать на составляющие. Наиболее важным здесь является обеспечение целостности процессов управления качеством на всех этапах жизненного цикла продукции.

С помощью петли качества осуществляется взаимосвязь изготовителя продукции с потребителем и со всеми объектами, обеспечивающими решение задач управления качеством продукции.

В данном случае универсальная схема управления качеством выступает в качестве первичной схемы, первичного звена всей сложной, многообразной работы по качеству.

Можно сказать, что обеспечение качества продукции – это совокупность планируемых и систематически проводимых мероприятий, создающих необходимые условия для выполнения каждого этапа петли качества, чтобы продукция удовлетворяла требованиям к качеству.

В данном цикле предусмотрены все важнейшие этапы производства конечного продукта предприятия [4, с. 27]: планирование (проектирование), заключается в использовании руководством предприятия стратегии и тактики, при этом учитываются анализ изучения рынка, капитальные затраты на производство, технический уровень предприятия, предполагаемая себестоимость продукции, уровень качества, эффективность контроля; осуществление, то есть воплощение задуманного в реальность. На этом этапе разрабатываются технологические процессы, определяются виды используемого оборудования, методы работы и контроля, а так же предусматривается обучение и тренировка исполнителей; контроль подразумевается как на стадии изготовления продукции, так и в процессе её реализации, то есть подтверждения пригодности товара на рынке сбыта; управление воздействием предусматривает анализ процесса продажи товара, с последующим возможным изменением качества продукции, а так же проведение мероприятий по техническому гарантийному обслуживанию.

Для чёткого управления перечисленными функциями: «планирование – осуществление – контроль – управляющее воздействие» необходимо, что бы все службы и отделы предприятия, владея техникой контроля и управления, и не забывая о важном значении качества, со всей ответственностью выполняли возложенные на них обязанности.

Таким образом, можно утверждать, что управление качеством на производстве должно обеспечивать проектирование, изготовление и реализацию това-

ра высокого качества, обладающего достаточно высокой степенью полезности и удовлетворяющего запросам потребителей.

Отсюда следует вывод: что бы обеспечить системность данного процесса необходимо совместить кольцо качества с циклом Деминга, что и будет характеризовать основные виды действий на протяжении всего жизненного цикла продукции.

Управление качеством отличается от контроля, который в основном сводится к отделению хороших изделий от плохих. Качество продукта после завершения процесса производства не может быть изменено в результате контроля.

Под управлением качеством продукции понимаются действия, осуществляемые при создании, эксплуатации или потреблении продукции в целях установления, обеспечения и поддержания необходимого уровня ее качества. Непосредственными объектами управления в данном случае являются потребительские характеристики продукции, факторы и условия, влияющие на их уровень, а также процессы формирования качества продукции на разных стадиях ее жизненного цикла.

Сущность всякого управления заключается в выработке управленческих решений и последующей их реализации на определенном объекте управления. При управлении качеством продукции непосредственными объектами управления, как правило, являются процессы, от которых зависит качество продукции. Они организуются и протекают как на до производственной, так и на производственной и после производственной стадиях жизненного цикла продукции.

Управляющие решения вырабатываются на основании сопоставления информации о фактическом состоянии управляемого процесса с его ха-

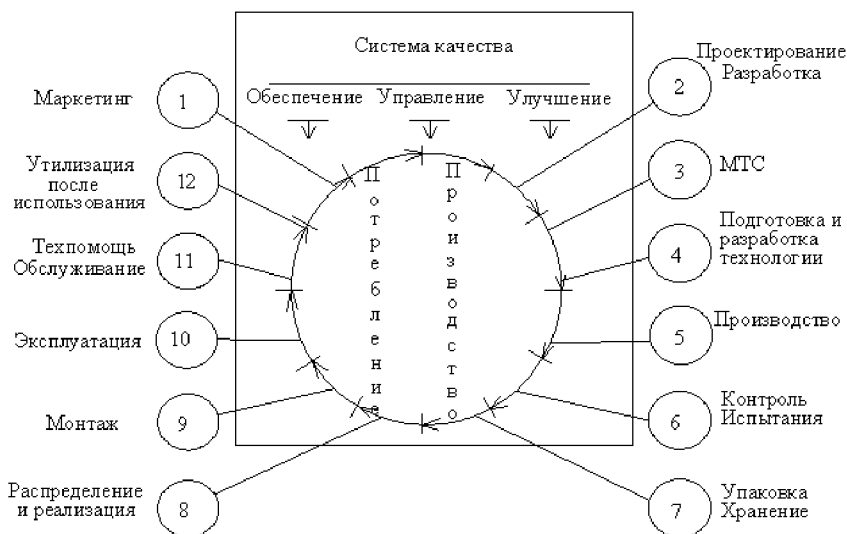


Рисунок 1 – Петля качества

рактическими, заданными программой (прогнозом, планом) управления. Нормативную документацию, регламентирующую значения параметров или показателей качества продукции (технические задания на разработку продукции, стандарты, технические условия, чертежи, условия поставки), следует рассматривать как важную часть программы управления качеством продукции.

Основной задачей каждого предприятия (организации) является повышение качества производимой продукции и предоставляемых услуг. Успешная деятельность предприятия должна обеспечиваться производством продукции или услуг, которые [2, с. 40]: чётко отвечают определённым потребностям; удовлетворяют требованиям потребителя; соответствуют применяемым стандартам; направлены на получение прибыли; отвечают действующему законодательству; предлагаются по конкурентоспособным ценам.

По характеру и направленности действия система управления качеством является подсистемой управления предприятием, цель которой состоит в постоянном улучшении качества продукции и систематическом повышении на этой основе эффективности деятельности предприятия.

Из вышеприведённых данных можно сделать основной вывод о том, что система управления качеством продукции предприятия представляет собой совокупность технических, организационных, экономических и социальных мероприятий, методов, нормативов и средств управлений, направленных на обеспечение и поддержание высокого уровня качества выпускаемой продукции при её разработке, подготовке производства, изготовлении, обращении и эксплуатации.

Как мы уже отмечали, требования к качеству выпускаемой продукции устанавливаются и фиксируются в нормативных документах: государственных, отраслевых и фирменных стандартах и технических условиях, технических заданиях на проектирование или модернизацию изделий, в чертежах, в технологических регламентах, в картах контроля качества.

Достижение поставленной цели – повышение эффективности производства – обеспечивается за счет следующих факторов [1, с. 96]: создания и освоение новых видов продукции высшей категории качества; расширения номенклатуры и ассортимента; модернизации производства и оборудования; увеличение удельного веса продукции высшего качества в общем объеме производства; своевременного снятия с производства морально устаревших образцов продукции; улучшения экономических показателей предприятия.

Система управления качеством продукции охватывает коллективы людей, технические устройства, материальные средства и массивы (потoki) информации.

Необходимо отметить, что использование основных принципов теории управления возможно только при соблюдении некоторых исходных условий. Такими условиями являются [4, с. 104]: наличие программ поведения управляемого объекта или заданный уровень параметров его состояния; неустойчивость объекта по отношению к заданным параметрам, то есть объект может уклоняться от заданной программы; наличие способов и средств по обнару-

жению этих отклонений; наличие возможности влиять на управляемый объект с целью устранения обнаруженных отклонений.

На практике управление качеством продукции возглавляется директором и осуществляется его заместителем по качеству, начальниками отделов, служб, подразделений, непосредственными исполнителями и специальными контролерами. Координация работ, как правило, возлагается на один из отделов предприятия (отдел технического контроля). Ключевыми вопросами создания и эффективного функционирования системы управления качеством продукции являются составление задач по каждой функции управления и целесообразное их распределение по отделам, подразделениям и исполнителям.

Список литературы

1. Крылов Г.Д. Зарубежный опыт управления качеством. – М., 2002.
2. Кургин Е.А. Граница ценности и стратегический выбор компании // Менеджмент в России и за рубежом. – 2004. – №1.
3. Ланкин В.Е. Менеджмент организации. Учебное пособие для подготовки к итоговому междисциплинарному экзамену профессиональной подготовки менеджера. – Таганрог, 2006.
4. Леонов И.Г., Аристов О.В. Управление качеством. – М., 2002.

Л.А. Кабардокова

Научный руководитель: к.эконом.н., доцент А.С. Попова г. Ставрополь

СПЕЦИФИКА МЕНЕДЖМЕНТА НА СОВРЕМЕННОМ ПРЕДПРИЯТИИ

В быстро меняющихся современных условиях многие организации сталкиваются с проблемой внедрения изменений. Это могут быть самые разные изменения: организационные, технологические, смена высшего руководства компании и многие другие. Для проведения этих изменений требуются и стратегический план развития, и оптимальная организационная структура управления, но, главное, необходим квалифицированный персонал, способный брать на себя ответственность и принимать решения. Особенно это относится к руководству. Эффективность внедрения любой инновации в организации независимо от ее типа определяется степенью заинтересованности и участия среднего и низшего управленческого звена.

Роль современного менеджмента заключается в интегрировании в процессе управления. Интеграция производства и управления отражает усложняющиеся взаимосвязи между внешней и внутренней средой предприятия. Современный менеджмент – это системный, комплексный, мировоззренческий подход к управлению организациями.

На макроэкономическом уровне современный менеджмент должен учитывать глобальные процессы, связанные со становлением мировой экономической системы и обострением противоречий с окружающей средой, с интересами настоящего и будущего поколений.

Традиционные ценностные критерии общества частного потребления (личный успех и богатство, прибыль) приходят в противоречие с требованиями сбалансированного с окружающей средой развития экономики и самого человека.

Смена парадигмы управления на макроуровне меняет принципы целеполагания и целее – осуществления на уровне предприятий.

Все более признанным становится приоритет общественных интересов над индивидуальными: удовлетворение потребностей без ущерба для интересов окружающих. Происходит признание социальной ответственности менеджмента и бизнеса, как перед обществом, так и перед отдельными людьми, работающими в организации.

Поэтому в управлении предприятием главным становится стратегия, являющаяся не только инструментом обоснования, выработки и реализации долгосрочных целей и задач производственного, научно-технического экономического, организационного и социального характера, не только фактором, регулирующим деятельность организации по достижению намеченных целей, но одновременно и средством связи предприятия с внешней рыночной средой [1, с.78]

Сегодня российское общество стремительно меняется – этапы, на прохождение которых западным странам понадобились десятилетия, Россия проходит за годы. По мнению большинства опрошенных, Россия стремительно сокращает разрыв с западным сообществом и в недалекой перспективе сможет соперничать с ним по числу квалифицированных специалистов в сфере управления [5, с. 26].

Благодаря этому отечественные менеджеры образуют динамично развивающуюся социальную группу, стремящуюся к консолидации на основе общих профессиональных интересов [2, с. 53].

Термин «менеджер» имеет довольно широкое распространение и употребляется применительно к: организатору конкретных видов работ в рамках отдельных подразделений или программно-целевых групп; руководителю предприятия в целом или его подразделений (управлений, отделений, отделов); руководителю по отношению к подчиненным; администратору любого уровня управления, организующего работу, руководствуясь современными методами.

Применительно к экономике менеджерами называют специалистов, которые, используя различные методы и тактику управления, способствуют достижению организацией или предприятием определенных целей. Методы достижения целей могут быть различны.

Современный менеджер на основе системного подхода занимается проблемами интеграции всего комплекса, обеспечивающего преобразование ресурсов, которыми располагает человечество, для удовлетворения экономических и социальных потребностей общества [3, с. 8].

Совокупности взаимодействующих областей интегрируют в: области личностного взаимодействия с организацией или несколькими организациями; области процессов, протекающих в отдельной организации, в нескольких хозяйствующих субъектах (например, поставщики-потребители, заказчики-подрядчики, холдинг) и социума в целом; области интеграции подсистем и элементов организа-

ции: области взаимодействия организации с потребителями; области взаимодействия организации с обществом; области взаимодействия организации с природой; области интеграции функций менеджмента и функциональных аспектов деятельности; области интеграции уровней управления; области интеграции систем менеджмента (менеджмент качества, экологический менеджмент, промышленная безопасность, охрана здоровья – в соответствии со стандартами ISO) [4, с. 37]; области интеграции этапов жизненного цикла продукции;

Клиентом организации в современных условиях являются сотрудники – потребители организационной культуры и тех благ, которые предоставляет организация в обмен на их услуги. Это и поставщики, и посредники, и среда макроокружения, включая общественность; это государство в лице контролирующих органов, акционеры, деловые партнёры.

В рамках этой концепции менеджмент рассматривает сотрудников организации как её клиентов и строит отношения как внутри организации (между уровнями иерархии), так и за её пределами, на основе баланса интересов всех групп влияния организации: акционеров, менеджеров, работников, поставщиков, клиентов, государства, общества. Качество, «экологичность» производственного процесса и качество самой организации волнует их не меньше, чем покупателя товаров.

Предвидеть развитие ситуации, адаптироваться к изменениям – это значит развиваться, конкурировать, добиваться успеха [7, с. 449].

Успешное существование возможно только с учётом сложнейших переплетений изменчивых внешней и внутренней сред; организации, глобальных тенденций развития современного общества.

На самом деле, чтобы эффективно управлять современной организацией, необходимо овладеть всей совокупностью знаний, накопленных человечеством в области управления, рассматривая менеджмент не только как набор методов и подходов, но и как философию современного социального управления.

Современный менеджмент интегрирует достижения цивилизации в управление сложными открытыми системами. Тенденция к интеграции, то есть к объединению методов разных наук и установлению метанаучных закономерностей, является одной из особенностей развития современного научного знания. При этом рождаются новые общие понятия, терминология, методы.

Список литературы

1. Томшин А.Н. Кадры, как и прежде, решают все // Консультант директора – 2008. – Вып. 4/5.
2. Травин В.В., Дятлов В.А. Основы кадрового менеджмента. – М., 2000.
3. Федорова Н.В., Минченкова О.Ю. Управление персоналом организации. 4-е изд., перераб. и доп. – М., 2009.
4. Фомин А.Н. Служба персонала: в ногу со временем / А.Н. Фомин, А.П. Епанчинцева // Консультант директора – 2005. – № 8.
5. Франчук В.И. Основы построения организационных систем. – М., 2004.

Л.В. Лавренова
Научный руководитель: к. эконом. н., доцент М. А. Бровкина г.
Ставрополь

ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА В ЭКОНОМИКЕ – СПЕЦИАЛЬНОСТЬ НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО РОССИИ

Под словом «экономика» понимали ведение домашнего хозяйства, которым руководит хозяин или нанятый им человек. В центре экономических процессов всегда были конкретные люди-собственники, производители, посредники. От успешного ведения хозяйства зависело благосостояние тысяч граждан. Прошли столетия и эпохи. Слово «экономика» приобрело разное содержание, но суть его оставалась все той же, изменились лишь масштабы этого понятия. Теперь, говоря об экономике, мы имеем в виду не столько домашнее, сколько общественное, национальное и мировое хозяйство. Несравненно более сложными стали процессы производства, усовершенствовались системы посредничества и торговли. Не изменилось одно – в центре всего, что происходит, находятся конкретные люди с их потребностями, которые и являются двигателями развития цивилизаций. Именно потребности во все времена заставляли людей одолевать огромные расстояния в поисках новых земель и рынков сбыта, осваивать неизведанные территории. Именно потребности были и остаются главным стимулом развития науки, техники и производства, способствуя тем самым расцвету культуры и образования и повышению уровня жизни.

Каждый из нас стремится жить как можно лучше. Однако сделать это не так уж легко. Издавна эту проблему люди решали по-разному. Одни ограничивались самыми необходимыми вещами, другие силой или обманом отбирали у своих ближних все, что можно было отнять, третьи совершенствовали средства производства, делали изобретения, находили новые источники прибыли, осваивали новые территории, новые промыслы. Наука и технологии достигли очень высокого уровня развития, но даже его недостаточно для удовлетворения всех потребностей человечества. Поэтому такое большое значение приобретает изучение современной экономики, знания которой помогут значительно повысить уровень нашего благосостояния, к чему мы и стремимся. Как и каждая наука, экономика имеет свои законы, принципы, правила, по которым развивается. Она рассматривает все сферы человеческого бытия, так или иначе отражает все процессы, происходящие в обществе, – от политических до бытовых, поэтому изучение ее предусматривает применение. Исследование экономики невозможно без знания законодательных актов, которые регулируют общественные взаимоотношения как внутри страны, так и на международном уровне, поэтому связи экономической науки с правоведением очень тесные. Экономика в наше время тесно связана с прикладной информатикой, где система опирается на некоторую систему управления данными, обладающими с этими свойствами, то эта система управления данными является системой управления базами данных[1, с. 102].

Что такое прикладная информатика в экономике? Это наука о проектировании, разработке и применении информационных и коммуникационных систем в бизнесе. Специальность предполагает обучение дисциплинам, связанным с информационными технологиями, информатикой, экономикой и концепциями управления. Прикладная информатика в экономике зародилась в Германии и сейчас успешно преподаётся в Центральной Европе и США, а также в России по программе бакалавра, магистра и специалиста. Это одна из самых современных и перспективных междисциплинарных специальностей XXI века[2, с. 99].

Особенность компьютерных технологий состоит в том, что эта область знания является чрезвычайно динамичной, постоянно обновляющейся. Поэтому одной из главных задач обучения является формирование у студентов психологической готовности и способности самостоятельно приобретать новые знания, осваивать методы доступа к новой информации, эффективно использовать возможности сети Internet.

Изучение основных дисциплин, которые помогут снять противоречия между ограниченными возможностями человека по восприятию и переработке информации и существующими мощными информационными потоками, научить не только информационной культуре – умению целенаправленно работать с информацией, но и такой технологии работы с информацией, когда подготавливаются и принимаются решения на основе коллективного знания. Формирование и развитие профессиональных навыков студентов обеспечивается методикой преподавания, предусматривающей компьютерные практикумы, курсовые проекты, коллективные проекты. Ежегодный мировой информационный поток в пересчете на одного специалиста уже превысил 1500 страниц в день. Однако проблема не в том, чтобы ознакомиться с этим потоком информации, – вопрос в том, как оперативно отыскать нужную информацию. Но еще важнее – как провести аналитическую обработку огромных потоков информации для формирования оптимальных решений в бизнесе. Умение оперативно использовать информационные ресурсы планеты, переводить данные в знания – факторы, определяющие основу программ обучения специалистов современным информационным технологиям.

Какое высшее образование и соответствующую профессию получить, то он должен быть уверен, что по окончании вуза он будет нужен как специалист и найдет свое место в жизни. Кроме того, для успешного обучения немаловажно, чтобы учиться было интересно, чтобы его способности и наклонности соответствовали специфике обучения. В своей практической деятельности они анализируют, прогнозируют, моделируют, и создают информационные процессы и технологии в рамках профессионально-ориентированных информационных систем.

Выпускник специальности «Прикладная информатика в экономике» способен дать исчерпывающие ответы на все вопросы в этой области, ведь недаром он называется информатиком-экономистом. Информатик-экономист – это специалист, который, получил специальное образование в области информатики и занимается созданием, внедрением, анализом и сопровождением профес-

сионально-ориентированных информационных систем в предметной области (экономики), также является профессионалом в области применения информационных систем, решает функциональные задачи, а также управляет информационными потоками[2, с. 175].

Востребованность таких специалистов растет, т.к. одним из самых приоритетных направлений развития науки и техники, как в России, так и во всем мире является развитие информационно-телекоммуникационных технологий и электроники. Дефицит специалистов в области ИТ, способных эффективно заниматься организацией сложных информационных систем в бизнесе, в управлении, защитой информации от несанкционированного доступа, наблюдается не только в России, в которой они, по данным аналитических обзоров, не останутся без работы в ближайшие 30 лет, но и за рубежом. Такой специалист, получивший фундаментальные знания в области информатики и профессиональные знания в области экономики, может успешно работать на стыке двух областей – информатики и экономики.

Профессиональная деятельности данной специальности является организационно-управленческая, проектно-технологическая, маркетинговая, экспериментально-исследовательская, консалтинговая, аналитическая, эксплуатационная деятельность. Информатик подготовлен к решению следующих профессиональных задач: оптимизация информационных процессов обработки информации: рациональное управление взаимосвязанными материальными, денежными и информационными потоками; постановка и решение оптимизационных задач; разработка имитационных моделей процессов для менеджеров в предметной области; применение методов системного анализа и алгоритмов математического программирования при адаптации информационных систем в предметной области; решение задач унификации профессионально-ориентированного программного и информационного обеспечения предметной области; сертификация программных продуктов, приведение их к требованиям действующих стандартов; использование международных стандартов обработки информации и обмена данными; создание интерфейсов для информационных систем, использующих разные стандарты; использование международных информационных ресурсов и решение задач, возникающих при их использовании; обеспечение информационной безопасности функционирования информационной системы при взаимодействии с информационными рынками по сетям или с использованием иных методов обмена данными; оценка эффективности приобретаемого программного обеспечения и информационных баз данных для предметной области.

Для нормального функционирования рынка России требуется подготовить 1,5 млн. специалистов, владеющих такими технологиями. Этот вывод базируется на известном положении: свыше 50% прироста экономики обеспечивают новые знания и подготовленные для их использования работники. В профессии, на которую вы обучаетесь, есть одна особенность, её надо любить и иметь хорошие знания. В нашей профессии вы не будете востребованы, если работаете только наполовину. Никому не нужны специалисты, умеющие только рас-

суждать. Сегодня пришло время для реального дела, для нужных и профессиональных специалистов.

Список литературы

1. Проектирование экономических информационных систем: Учебник / Г.Н. Смирнова, А.А. Сорокин, Ю.Ф. Тельнов; Под ред. Ю.Ф. Тельнова. – М., 2003.
2. Прикладная информатика в экономике: Метод. указания / сост. В.И. Кондратьева, М.О. Калашникова; Под. ред. В.Г. Шамшина. – Владивосток, 2006.

А.Х. Магомедова

Научный руководитель: к. эконом. н. В.Н. Медведева г. Ставрополь

ПЕРСПЕКТИВА РАЗВИТИЯ КМВ КАК ТУРИСТИЧЕСКО-РЕКРЕАЦИОННОЙ ЗОНЫ

Кавказские Минеральные Воды – крупнейший курортный регион России, по богатству, разнообразию, количеству и ценности минеральных источников, так компактно расположенных (пл. около 6000 кв. м.), с великолепным климатом, великолепными санаториями и здравницами, не имеет аналогов на Евразийском материке.

Врачующая сила здешних минеральных источников была издавна знакома местному населению. Об этом рассказывают и легенды, где правда причудливо переплетается с поэтическим вымыслом. Отголосок такой легенды содержится и в названии одной из популярных здешних минеральных вод –нарзана. На русский язык это слово можно перевести как «богатырский напиток», «вода богатырей». Нарзан считался источником силы когда-то якобы жившего на Северном Кавказе племени нартов.

Прекрасный лечебный климат курорта Кавказские Минеральные Воды позволяет отдыхать огромной массе народа. Четыре города-курорта, которые входят в состав Кавказских Минеральных Вод, имеют различный профиль лечения заболеваний. Санатории Кисловодска специализируются на заболеваниях сердечно-сосудистой и нервной системы, здравницы Пятигорска – на гинекологии, болезнях кожи и опорно-двигательного аппарата. На курорте Ессентуки лечат заболевания желудочно-кишечного тракта, почек и печени, эндокринной системы.

Жемчужинами Кавказских Минеральных Вод называют живописные города-курорты: Кисловодск, Пятигорск, Ессентуки, Железноводск. В последнее время все чаще к этому списку добавляют и город Минеральные Воды, у которого есть прекрасные возможности курортного лечения. Каждый из городов имеет свою прелесть и очарование.

Нестабильность экономической ситуации в России, криминогенная обстановка во многих регионах, в том числе в соседних со Ставропольским краем, – все это не способствует развитию туризма в регионе. Перспективы развития туризма во многом зависят от процесса стабилизации социально-политической обстановки в регионе.

Тем не менее перспективы развития туризма в регионе Кавказские Минеральные Воды имеются. Необходимо только правильно и четко определить, по каким направлениям регион Кавказских Минеральных Вод обладает неоспоримыми преимуществами по сравнению с другими туристскими регионами, чтобы развивать данные направления.

Ставрополье – внутренняя территория, поэтому говорить о приморских пляжных вариантах бесперспективно. Зато в силу географического, геоклиматического и экономического положения, историко-культурного наследия, имеющейся базы, кадров и опыта требуется развивать прежде всего въездной и внутренний туризм: санаторно-курортный, спортивный и социальный.

Также в регионе Кавказских Минеральных Вод можно развивать экологический туризм, включающий охоту и рыбалку. В крае два аэропорта международного значения. А это при условии их нормального функционирования определяет перспективы организации обслуживания и российских, и зарубежных граждан, едущих в регион, транзитных туристов, направляющихся за границу или на туристские объекты соседних субъектов РФ. Есть все необходимое для развития конгрессного туризма, создания пакетов предложения по бизнес-туризму.

Поэтому необходимо принять все меры для возвращения в большой рентабельный и быстроокупаемый туризм.

Туристическое дело на территории Кавказских Минеральных Вод занято 150 предприятий, из них большинство специализируются на оказании санаторно-оздоровительных услуг (санатории, профилактории, пансионаты). Познавательно-развлекательному туризму как внутреннему, так и въездному внимание уделяется очень мало. При этом материально-техническая база туристического комплекса не соответствует современным требованиям комфортности, качества и разнообразия услуг, нуждается в глубокой реконструкции.

Также одной из важнейших для курорта проблем является недоразвитость сфер общественного питания, коммунального обслуживания, индустрии развлечений, проблемы загрязнения городской и природной среды. Чтобы решить эти проблемы требуются большие инвестиции[3].

Однако ситуация постепенно меняется к лучшему, экономическое положение России постепенно улучшается. Таким образом, Россия медленно, но основательно вступает в период экономической стабилизации, что является важнейшим условием долгосрочного инвестирования.

Проблема перспектив развития региона Кавказские Минеральные Воды очень актуальна сейчас, т.к., безусловно, есть возможность региону развиваться дальше, улучшать инфраструктуру, увеличивая с каждым приездом число отдыхающих, что уже прослеживается по данным прошлого года.

Россияне все активнее разворачиваются лицом к отечественным курортам. Вместо пляжей Турции и Египта люди выбирают места отдыха в Сочи, на побережье Балтики, на Алтае, на Волге... Одним из наиболее востребованных районов отдыха вновь становятся Кавказские Минеральные Воды.

Востребованность городов-курортов повышается из года в год. В 2008 году впервые за последние 10 лет курорты Кавказских Минеральных Вод приняли на отдых и лечение 715 тысяч человек [1, с. 15].

В заключение данной работы можно сделать вывод, что в регионе Кавказские Минеральные Воды достаточно рекреационных ресурсов для привлечения как можно большего числа туристов, но одних только ресурсов недостаточно.

Разработана «Стратегия социально-экономического развития Кавказских Минеральных Вод до 2020 года», в которой регион Кавказские Минеральные Воды рассматривается как целостное территориальное образование. Стратегия ориентирована в основном на развитие санаторно-курортного и туристско-рекреационного комплекса, на создание инфраструктуры.

Несмотря на улучшающуюся ситуацию в туристской отрасли региона, остается еще немало проблем. В частности, необходима перестройка всей инфраструктуры, так как она не соответствует современным требованиям, предъявляемым курортам. Сейчас меняется облик городов-курортов. Стали активнее выполняться работы по благоустройству парков, бульваров, зон отдыха.

Последовательно решаются проблемы инженерной инфраструктуры, реконструкции и расширения региональных магистральных сетей водоснабжения и водоотведения. Осуществляется реставрация памятников истории и культуры: Пушкинской галереи в Железноводске, Музея крепости в Кисловодске, Грязелечебницы им. Семашко в Ессентуках, музея «Дача Шаляпина» в Кисловодске.

Ведется реконструкция международного аэропорта Минеральные Воды, включая аэровокзал и строительство новой взлетно-посадочной полосы. Активно проводится реконструкция автомобильных дорог федерального и краевого значения.

Исходя из запасов гидроминеральных ресурсов, санаторно-курортный комплекс в перспективе может принимать в три раза больше пациентов. В недалеком будущем регион будет доступен 2,2 миллиона человек в год.

Что касается туристского комплекса, то туризм в чистом виде, как отрасль народного хозяйства в регионе, не стал приоритетным направлением, а туристический комплекс региона Кавказские Минеральные Воды по-настоящему не востребован. [2, с. 7]

Необходимо также стимулировать деятельность турфирм в деле реализации путевок конечному потребителю и организации их перевозки.

Основная проблема развития туризма видится в том, что регион отстает в определении правового и экономического механизма взаимоотношений административных органов и хозяйствующих субъектов с туристскими организациями. Это влечет потерю выгоды для местного бюджета.

Администрация Кавказских Минеральных Вод активно привлекает к решению вопросов строительства и реконструкции внебюджетные источники. За последние годы построено и реконструировано 14 санаториев и пансионатов, 16 гостиниц и туристических комплексов, что позволило одновременно принимать дополнительно более 3 тысяч отдыхающих

Главной целью на следующие несколько лет можно назвать возрождения туризма как социального явления и становление его в качестве доходной отрасли экономики, направленной на удовлетворение потребностей туристских и лечебно-оздоровительных услугах населения и гостей Кавказских Минеральных Вод.

Список литературы

1. Литвяк, Б. И. Сегодня и завтра развития экологического туризма в регионе КМВ/Б. И. Литвяк//Фундаментальные исследования. – 2009. – №7.
2. Танасьев, В. Перспективы туризма на КМВ/В. Танасьев//Кавказская здравница. – 2007. – №4.
3. Курортный локомотив/ Кавказские Минеральные Воды курорт //Электронный ресурс [режим доступа]: <http://kurortkmv.by.ru>

Н. Недворягина

Научный руководитель: к.соц.н., доцент В.Н. Морозова г. Ставрополь

МАРКЕТИНГОВЫЕ СТРАТЕГИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ИННОВАЦИОННОГО ПРОДУКТА

Для достижения коммерческого успеха предпринимательским структурам необходимо создать товары, которые могут привлечь внимание потребителей, невзирая на существование на рынке множества их аналогов. Это особенно важно для структур малого и среднего бизнеса, которые не могут соревноваться с большими компаниями в сфере расходов и ценовой политики, однако благодаря продуктовым инновациям, то есть выведению на рынок нового продукта, способного удовлетворять потребности потребителей лучше, чем существующие товары, могут наращивать свой предпринимательский доход. Какую бы материально-вещественную форму новый продукт не имел, процесс его создания предусматривает планирование и осуществление инновационной деятельности в несколько этапов: генерирование идей, оценивание и отбор перспективных идей, разработка концепции товара, разработка и создание опытного образца, пробный маркетинг. Создание маркетингового плана инновации определяет не только скоординированность и организованность её воплощения в жизнь, но и её экономический успех [1, с. 13].

Под инновационным товаром (товаром-инновацией) по большей части понимают оригинальные изделия, улучшенные варианты или модификации существующих товаров, а также новые марки, которые являются результатом научно-исследовательской и опытно-конструкторской разработки (НИОКР) фирмы-производителя.

Согласно взглядам западных маркетологов, инновационная монополистическая конкуренция начинается уже на первой стадии – стадии мобилизации капитала под инновационный проект. Вторая стадия осуществляется путем разветвления НИОКР, получения новой научно-технической информации и исследования рынка. Третья стадия реализация НИОКР и внедрение новшества в

производство. При этом фирма руководствуется перспективными целями максимизации прибыли и позицией лидера, основанной на конкурентных преимуществах. Следующая стадия – выход фирмы-новатора на рынок с принципиально новым товаром. При этом фирма занимает исключительное положение: конкуренции на рынке практически нет, цены на данном этапе жизненного цикла новшества будут наивысшими.

Эти процессы активизируют конкурентов, разворачивается конкурентная борьба, вероятным исходом которой является создание товаров-заменителей, модификантов, усовершенствований, имитаций и т.д. Высокая прибыль от нового товара стимулирует поиск новых сфер приложения капитала, происходит перелив капитала в более выгодные сферы, сопровождающийся движением избыточного капитала монополий и конкурирующих группировок, а также мелкого и среднего капитала.

Конкуренция – один из ведущих, показателей внешней среды. Первостепенная задача менеджера – сравнительный анализ конкурентоспособности своей фирмы и фирм-соперников. В конечном счете, успех конкурентной борьбы определяют внутренние условия предприятия и их взаимодействие с внешними факторами [4, с. 133].

Результаты анализа конкурентных позиций предприятия могут проверяться различными способами: на основе сравнения как количественных, так и качественных (например, места, занимаемого на рынке) показателей.

Оценка преимуществ и недостатков деятельности является основанием для разработки дальнейшей стратегии фирмы и прогноза состояния рынка.

Логика развития новаторской фирмы приводит к переносу центра тяжести с оперативного тактического планирования и управления на стратегический уровень, на уровень формирования нового типа управления – инновационного маркетинга. В инновационном маркетинге методы, подходы и стиль эффективного руководства меняются в зависимости от ситуации. На каждой стадии жизненного цикла инноваций требуются различные методы и подходы, разная стратегия и тактика маркетинга. Основной целью процесса разработки новых продуктов является удержание существующих клиентов и развития фирмы. Поставщики вынуждены модифицировать уже существующие продукты, а также разрабатывать новые, чтоб задержать своих клиентов, ожидания которых изменяются. Проблема заключается в том, чтоб иметь способность предвидеть то, что оценит конкретный клиент и когда его ожидания изменятся [6, с. 135].

Предприятия могут обеспечивать лояльность клиентов, создавая новые продукты и предлагая их ключевым потребителям до тех пор, пока они не изменят свои ожидания. Изменения вкусов клиентов приводят чаще всего до трех различных рыночных ситуаций. Во-первых, клиенты могут оставаться внутри нынешнего сегмента рынка, даже если их вкусы изменяются. В этом случае поставцы вынуждены обращаться к модификации существующих продуктов. Во-вторых, клиенты могут искать других поставщиков, которые сумели бы дать совет их новым ожиданием.

Система мероприятий инновационного маркетинга тесно увязана не только с системами обновления производства, но и с динамикой накопления и перелива капитала.

Важнейшим направлением маркетинговых мероприятий является стратегия и тактика проникновения новшества на рынок, включающая формирование конкурентной стратегии новшества, основанной на формировании каналов сбыта и позиционировании нового товара. Позиционирование означает систему определения места новшества в ряду товаров, уже имеющих на рынке. Цель позиционирования – укрепление позиций новшества на рынке.

Позиционирование инновации – это определение ее места в ряду уже имеющих. Позиционирование затрагивает самые разные направления маркетинговой деятельности: сбытовое, рекламное, товарное, ценовое, сервисное и т.д. Концепция инновационного маркетинга предусматривает не только завоевание новых покупателей, но оптимальное использование конкурентных преимуществ фирмы, преумножение сфер влияния за счет диверсификации и расширения сфер деятельности предприятия и экспансии в новые отрасли и на новые рынки. Позиционирование нового товара означает прежде всего конкуренцию между новинкой и уже существующими товарами.

Для инновационного маркетинга особенно важным становится принцип синергизма, означающий что все мероприятия маркетинга, номенклатура выпускаемых товаров и услуг должны быть взаимодополняющими и взаимосвязанными [2, с. 140].

Заключительный этап системы маркетинга – оперативный маркетинг, на этом этапе разрабатываются конкретные формы реализации концепций стратегического инновационного маркетинга. Оперативный маркетинг тесно связан со стадиями жизненного цикла новшества на рынке. Особенно важно определить точку начала жизненного цикла новшества.

На первой стадии жизненного цикла присутствия инноваций на рынке необходимы специальные мероприятия для акцептирования и диффузии инновации. Так, необходимо сформировать адекватные каналы продаж, в том числе и создать новые каналы, модифицировать и приспособить имеющиеся старые. Здесь эффективность маркетинга зависит от ряда факторов: активности информационной рекламы, оптимального момента выхода инновации на рынок, выбора варианта поведения инновации в контексте уже имеющих товаров, от прогноза поведения возможных конкурентов, а также от того, насколько структура рынка соответствует новому товару. Маркетинг в этих условиях должен обеспечить не только позиционирование новшества на рынке, но и технологическую рыночную адаптацию, преодолеть функциональную конкуренцию между новинкой и поколениями других товаров.

На стадии роста маркетинговые подходы меняются. Инновационный маркетинг теряет креативный характер и приобретает стимулирующее значение. Изменяется характер рекламы, она становится агрессивной, акцентирующей достоинства данной фирмы и данного товара. Используется модифицирован-

ная под новый товар сеть каналов продаж. Конкурентные преимущества фирмы-производителя продолжают играть здесь ведущую роль.

На стадии зрелости товара уже не удастся избежать прямой конкуренции с другими участниками рынка, и, как следствие, возможно изменение конкурентной стратегии. Здесь возрастает роль стратегии лидерства в издержках, а цена новшества падает. Именно на этой стадии предприятие-новатор уже готовит к выходу на рынок новую модификацию либо принципиально новый продукт [5, с. 78].

Инновационный маркетинг на этом этапе преследует две цели: оперативное поддержание объема продаж зрелого товара и создание стратегии продвижения приходящего ему на смену нового.

Эта стратегия характеризуется нацеленностью на спрос. Главным моментом становится определение, какие именно потребности требуется удовлетворить фирме.

Проникновение новых товаров на рынок, или “диффузия” нововведений, обеспечивается современными системами маркетинга и формированием каналов продвижения товара.

Совершенствование политики борьбы за рынки сбыта заключается в использовании различных форм повышения конкурентоспособности. В зависимости от характера товара и стадии его жизненного цикла могут наблюдаться различия в формах и методах конкуренции (ценовая и неценовая), способах рекламы и продвижения товаров. Так, при монополистической конкуренции на стадии выхода нового товара на рынок менеджеру следует максимально использовать возможности ценовой политики. Если же предприятие выпускает незнакомый ранее товар или осуществляет прорыв на новый рынок, то цену следует снижать даже в ущерб компании, компенсируя убытки на этом этапе за счет других товаров.

Инновационный менеджмент в японских компаниях при прорыве на рынок, как правило, практикует резкое снижение цены. Затем с целью одновременного повышения прибыли и расширения круга покупателей прибегают к маневрированию ценами. При этом объем продаж может испытывать значительные колебания. Искусство менеджера по маркетингу состоит в том, чтобы прибыль компании повышалась за счет как увеличения объема продаж одного товара, так и появления новых модификаций и моделей того же самого продукта.

Как правило, для удовлетворения разнообразного селективного спроса современного потребителя товар крупными партиями не выпускается и возможности ценовой формы конкуренции весьма ограничены. Одновременный выпуск на рынок однотипных товаров одной и той же компании, например IBM, опирается на неценовые факторы конкуренции. Динамика цен находится в тесной зависимости не только от новизны товара, но и от ассортиментной политики и числа модификаций и поколений, которые проходит данный продукт [4, с. 65].

Управление маркетингом инноваций состоит не только в расширении продаж, но и в обеспечении поставок и послепродажных услуг. Зачастую успех на рынке зависит именно от эксплуатационных качеств изделия и организации его послепродажного обслуживания. Неравномерность технологического развития,

неструктурированный рынок и инфляция в России приводят к тому, что конкуренция цен выражается в различной степени роста цен на аналогичную продукцию. Это создает широкие возможности для расцвета рыночной патологии.

Список литературы

1. Балясникова О.П., Пучкова С.В. Маркетинговый подход к распространению инноваций // Инновации. – 2007.
2. Береговой В. А. Финансирование инноваций: проблемы теории и практики: Монография. – СПб., 2007.
3. Зиннуров У.Г. Маркетинг промышленной собственности // Вестник УГАТУ. – 2005.
4. Инновационный менеджмент в России: вопросы стратегического управления и научно-технологической безопасности / Рук. авт. колл. В.М. Макаров, А.Е. Варшавский. – М., 2004.
5. Инновационный менеджмент: концепции, многоуровневые стратегии и механизмы инновационного развития: учеб. пособие / Под ред. В.М. Аньшина, А.А. Дагаева. – 3-е изд., перераб. – М., 2007.
6. Трифилова А.А. Оценка эффективности инновационного развития предприятия. – М., 2005.

М.В. Перехода

Научный руководитель: к.эконом.н. С.А. Абидова г. Ставрополь

ПРИВЛЕЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ИНВЕСТИЦИЙ В ИННОВАЦИОННУЮ СФЕРУ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКИ

Проблема активизации процесса привлечения в экономику страны иностранных инвестиций сегодня как никогда актуальна. Острота этой проблемы обусловлена ситуацией, в которой находится в настоящее время Россия, ее экономика. Россия остро нуждается в реструктуризации национальной экономики на современной технологической основе, чтобы существенно поднять конкурентоспособность отечественной продукции и завоевать достойные позиции на мировых рынках. Следует признать, что нельзя обеспечить подобный устойчивый экономический рост на существующей производственной базе, когда износ основных фондов российских предприятий превышает 50%, доля производственного оборудования с возрастом более 15 лет составляет 46% [2, с. 47]. Эту задачу можно решить только при масштабном притоке инвестиций, как отечественных, так и иностранных. В то же время, объем привлекаемых в российскую экономику иностранных инвестиций явно недостаточен как по отношению к ее потребностям и потенциалу, так и в сравнении с другими странами со сходной экономикой. В этих условиях вопрос об инвестиционном климате в России ныне выходит на первый план, но в настоящее время инвестиционный климат в России не вполне благоприятен для инвесторов: общий объем накопленных прямых иностранных инвестиций существенно меньше

объема капитала, вывезенного из страны за последнее десятилетие. Критически важным фактором в период трансформации экономики является государственное управление. Для России формирование целостной системы государственного регулирования и контроля экономики и социальной сферы. В совместном документе Совета Безопасности Российской Федерации, президиума Государственного совета Российской Федерации и Совета при Президенте Российской Федерации по науке и высоким технологиям в 2002 «Основы политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2010 года и дальнейшую перспективу» определены цели, основные направления, задачи, механизмы и этапы реализации политики Российской Федерации в области развития научно-технологического комплекса страны на долгосрочную перспективу. [3, с. 28] Таким образом, в этом документе, по сути, определена инновационная политика Российской Федерации и ее субъектов. Основными задачами политики Российской Федерации в области формирования национальной инновационной системы являются: создание благоприятной экономической и правовой среды инновационной деятельности и построение эффективной инновационной инфраструктуры.

В условиях ограниченных материальных и финансовых ресурсов, которыми располагает Россия, важной задачей становится их концентрация на направлениях развития науки и техники. В этой связи весьма актуальным является разработка концепции, стратегии и механизма инвестирования инновационной деятельности, как на уровне федерации, так и на уровне регионов. В современных условиях экономических преобразований объективно возрастают роль и значение именно регионального аспекта в системе рыночного реформирования России. Происходящие в стране качественно новые процессы развития народного хозяйства, усиления экономической самостоятельности регионов, переноса центра тяжести проводимых реформ на региональный уровень однозначно подтверждает это. Сегодня как никогда в короткие сроки необходимы исследования и разработка общей концепции стратегии и механизма привлечения иностранных инвестиций в национальную инновационную систему России.

На региональном уровне государственное регулирование инновационной деятельности должно строиться на принципах: правовой обеспеченности и защиты субъектов инновационной деятельности; социально-экономической значимости инновационных научно-технических программ и проектов; финансовой обеспеченности инновационной деятельности; целевой направленности инновационной деятельности. [1, с. 39]

В целях упорядочения государственной поддержки предприятий в данном направлении необходима государственная аккредитация субъектов инновационной деятельности, где выдачей соответствующих свидетельств должен заниматься уполномоченный орган администрации области. Свидетельство о государственной аккредитации должно выдаваться субъектам инновационной деятельности, расходы на научные исследования, опытно-конструкторские разработки и инновационную деятельность которых составляет не меньше 75 % общего объема продукции (работ и услуг), на срок от одного до пяти лет [4, с. 5].

Важным среди направлений государственной поддержки инновационной деятельности в регионе, да и Федерации в целом, является создание действенных финансово-кредитных и инновационных механизмов, чему и посвящено настоящее исследование. Современные инвестиционно-инновационные процессы требуют согласованной координации действий всех участников научно-инновационного цикла и затрагиваемых им общественных отношений – научно-технического сообщества, предпринимательских структур, государственных органов, политической оппозиции, потребителей инновационной продукции, общественных организаций и т.п. Необходим поиск консенсуса между различными социальными силами, осуществляющими инновации или испытывающими их влияние и осуществляющими их инвестирование. В качестве примеров общих усилий государственных и коммерческих структур можно привести совместное финансирование бесприбыльных инновационных организаций, а также распространенное во многих странах сотрудничество государственных университетов и промышленных компаний, приносящее обоюдную выгоду. Частный бизнес получает быстрый и непосредственный доступ к передовым научным достижениям, а высшие учебные заведения имеют дополнительные возможности финансирования и совершенствования материально-технической базы образования, практического обучения студентов.

Ведущее же место в региональном аспекте занимает государственная поддержка инновационных социогенов, т. е. структур, обеспечивающих самовоспроизводство инновационных механизмов. К таким формированиям относятся инкубаторы инновационного бизнеса, наукограды, технопарки, технополисы и т.п. Они, как правило, создаются с привлечением средств организаций различных форм собственности и обеспечивают прохождение нововведений через все стадии – от идеи до внедрения. В России наиболее перспективны, с точки зрения формирования технопарков, бывшие «закрытые» города, сосредоточившие научно-технический потенциал оборонного сектора, а также крупные вузы.

Таким образом, сегодня иностранные капиталовложения становятся весомым фактором развития экономики принимающих стран, особенно находящихся на стадии перехода к рыночным отношениям. Российский же опыт привлечения иностранных инвестиций показал, что в этой сфере внешнеэкономических связей страна накопила много нерешенных проблем, осложняющих перспективы ее участия в международном обмене капиталом в контексте повышения эффективности использования одного из весомых «внешних» факторов роста национальной экономики.

Список литературы

1. Быковский В.В. Инвестиционная деятельность регионов: учебное пособие. – Тамбов, 2007.
2. Жданов В.П. Инвестиционные механизмы регионального развития. – Калининград, БИЭФ, 2009.
3. Мелкумов Я.С. Организация и финансирование инвестиций. – М., 2002.

4. Лаппо В.Ф. Оценки инвестиционного климата региона: на примере городов и районов Красноярского края // Регион: экономика и социология. – 2010.

О.В. Радюкина

Научный руководитель: к.эконом.н. С.А. Абидова г. Ставрополь

БЮДЖЕТНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В РЕГИОНАЛЬНОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В условиях, реализуемых в настоящее время рыночных реформ, произошли значительные изменения в социально-экономической сфере общества. Коренные изменения коснулись государственных, региональных и муниципальных финансов. Необходимость реформирования государственных финансов возникла в результате децентрализации бюджетных ресурсов. Децентрализация предполагает передачу функций управления от центральных органов власти местным органам, тем самым, расширяя круг полномочий нижестоящих органов управления за счет вышестоящих.

Но как показывает практика, деятельность региональных и местных властей ограничена, ежегодное увеличение доли федеральных налогов за счет уменьшения региональных и местных налогов, приводит к уменьшению доходов региональных бюджетов, тем самым создавая потребность в дотациях из федерального бюджета. Передавая значительную часть финансовых средств в виде регулирующих налогов в федеральный уровень, региональные органы власти в дальнейшем не стремятся увеличить налоговый потенциал. Такой механизм увеличивает дотационность регионов, создавая иждивенческую форму управления. Все это приводит к неэффективному управлению экономикой и нерациональному использованию бюджетных ресурсов. Становится очевидным, что для дальнейшего успешного продвижения рыночных реформ необходимо реформировать налогово-бюджетную систему, перейти к системе бюджетных взаимоотношений разных уровней власти, построенных на общих принципах бюджетного федерализма. Вместе с тем, возникает актуальная проблема в системе межбюджетных отношений, бюджетная дифференциация.

Как отмечается в научной литературе, дифференциация – это различие в чем либо, в нашем случае можно дать следующее определение, бюджетная дифференциация-это разница в уровне денежных доходов и расходов бюджетов различных территорий. Проблема бюджетной дифференциации в Российской Федерации стала обостряться с принятием многоуровневой бюджетной системы.

На сегодняшний день, важнейшей сферой регулирования межбюджетных отношений становятся экономические взаимоотношения между центром, регионами и муниципальными образованияами в формировании и распределении налоговых доходов и сглаживании бюджетной дифференциации территорий.

На наш взгляд, основным источником формирования бюджетной дифференциации является то, что для Российской Федерации характерны особенно зна-

чительные различия в экономическом и бюджетном положении ее субъектов, что связано как с огромными масштабами территории страны и разнообразием ее природно-климатических зон, так неравномерным распределением производительных сил, историческими, национальными и другими особенностями развития ее регионов. Существенную роль играет специфика государственного федеративного устройства, основанного на сочетании административно-территориальных и национально-территориальных принципов, закрепленных в Конституции Российской Федерации, а характерной чертой является не только многочисленность субъектов, но и их разностатусность. Хотя Конституция РФ декларирует равноправие всех субъектов федерации, но фактически закрепляет асимметричность федерации, придавая национальным республикам статус государств в отличие от не национальных краев, областей и округов. Асимметричность федерации усиливают такие факторы, как вхождение некоторых субъектов в состав других, непризнание верховенства федерального закона в ряде республик, развитие договорных отношений между центром и отдельными субъектами федерации. Все это в совокупности обуславливает значительную региональную дифференциацию в потребностях субъектов в средствах финансирования, налоговом потенциале, структуре бюджетных доходов и расходов, затрудняющие регулирование уровня их бюджетной обеспеченности и формирование эффективного механизма межбюджетной поддержки.

Таким образом, одним из основных источников возникновения бюджетной дифференциации регионов в Российской Федерации, является глубочайшая территориальная дифференциация уровня развития и текущего состояния экономики и социальной сферы, включающая в себя: количественную оценку расходных обязательств бюджетов разных уровней; несоответствие налоговых полномочий и доходных источников; проблему учета и распределения межбюджетных трансфертов [1, с.24].

Сложившиеся резкие различия между регионами по уровню накопленного экономического потенциала, масштабам и интенсивности хозяйственной деятельности, а так же степени фактического благосостояния населения, обуславливают процессы прогрессирующей территориальной поляризации, в том числе на уровне субъектов Российской Федерации.

В сложившихся условиях, учитывая неразвитость рыночных механизмов и низкую эффективность проводимой региональной экономической политики, пока не могут быть в полной мере задействованы в экономическом обороте имеющиеся в абсолютном большинстве российских регионов благоприятные предпосылки и факторы территориального развития. В целом, сохранение в последние годы негативных тенденций и обострение ряда проблем территориального развития в Российской Федерации усиливают общую неустойчивость отечественной экономики, ее чувствительность к воздействию внешних факторов, ограничивая рост ее адаптивности и эффективности.

Таким образом, основными особенностями современного территориально-го развития экономики и социальной сферы в России являются: чрезвычайно

высокий уровень дифференциации российских регионов по важнейшим социально-экономическим индикаторам, существенно превосходящий данный уровень в индустриально-развитых странах; усиление территориальных диспропорций и нарастание степени межрегиональной дифференциации социально-экономического развития в период с начала реализации в России рыночных реформ.

Сохранение и дальнейшее углубление сложившейся дифференциации экономического и социального развития российских регионов оказывает крайне неблагоприятное воздействие на формирующуюся систему федеративных отношений [2, с.62].

Стабильность системы и механизма функционирования федеративных отношений в Российской Федерации предполагает: всестороннюю отлаженность нормативно-правовой базы данных отношений в части распределения сфер ведения и полномочий между органами государственной власти федерального центра, с одной стороны, и субъектов Федерации, с другой; наиболее полное урегулирование системы бюджетного федерализма в части: закрепления доходных источников за бюджетами различных уровней в соответствии с объемами их полномочий в решении задач экономического и социального развития субъектов Федерации и страны в целом; обеспечения четкой и стабильной системы территориального распределения федеральных трансфертов проблемным регионам; развитие системы межрегиональных экономических связей в рамках единого общероссийского рынка. [3, с.16].

Рост межрегиональной экономической дифференциации объективно обуславливает усиливающееся неравенство субъектов Федерации в возможностях самостоятельного регулирования экономических и социальных процессов на их территории. Это означает неизбежное сохранение региональной специфики в распределении властных полномочий между различными уровнями государственного управления, что в долгосрочном аспекте не способствует укреплению формирующейся российской модели федерализма. Наряду с этим, процессы углубления дифференциации между регионами предопределяют все более низкий относительный уровень бюджетной обеспеченности проблемных регионов. Данная ситуация обуславливает рост объемов централизованного перераспределения средств в эти регионы из федеральных фондов, приводит к усилению их финансовой зависимости от федеральных трансфертов. Результатом этого является закрепление и дальнейшее усиление «иждивенческих настроений» региональных политических элит и значительной части населения соответствующих проблемных субъектов Российской Федерации [4, с.11].

Сложившееся положение сохраняет заинтересованность регионов-реципиентов в стабильности федеральной помощи, что не побуждает их повышать эффективность использования получаемых средств.

Вместе с тем, углубление межрегиональной экономической дифференциации сужает возможности всестороннего развития хозяйственных связей между регионами страны. С одной стороны, частные инвесторы без соответствующей государственной поддержки склонны рассматривать вложения в данные

регионы как излишне рискованные. С другой стороны, значительное отставание отдельных регионов по основным социально-экономическим характеристикам в определенной мере снижает общую устойчивость функционирования даже наиболее крупных бюджетообразующих предприятий данных проблемных регионов. Это, в свою очередь, предопределяет относительно низкую надежность системы кооперационных межрегиональных связей, в которой задействованы предприятия таких регионов. Основными причинами здесь могут быть нестабильность нормативно-правовой базы, регулирующей хозяйственную деятельность в таких регионах. В целом, высокий уровень дифференциации социально-экономического развития различных регионов в условиях нестабильности сложившейся системы территориального перераспределения финансовых ресурсов способствует сохранению дезинтеграционных тенденций в экономике страны, серьезной деформации единого экономического пространства.

С учетом вышеизложенного, укрепление бюджетного федерализма в Российской Федерации должно быть связано с обеспечением заинтересованности регионов-реципиентов в целевом и эффективном использовании федеральной помощи, направляемой на сокращение территориальной асимметрии. В то же время необходима основанная на стабильности единых принципов, заинтересованность наиболее развитых регионов-доноров в диверсификации взаимовыгодных межрегиональных экономических отношений, в том числе с проблемными субъектами Российской Федерации. Данные отношения могут развиваться как по линии совместных инвестиционных проектов, так и по развитию кооперационных связей, а так же другим аспектам межрегионального сотрудничества.

Список литературы

1. Польшнев А.О. Межрегиональная экономическая дифференциация методология анализа и государственного регулирования // Едиториал УРСС, 2006.
2. Сулов В.И. Проблемы совершенствования межбюджетных отношений // Регион: экономика и социология. – 2009. – № 3.
3. Третнер К. Х., Циммерман Х., Бухвальд Е. Предложения по реформированию межбюджетных отношений в Российской Федерации. – М.: Академия бюджета и казначейства МФ РФ, ГТЦ, 2007.
4. Улюкаев А.В. Проблемы государственной бюджетной политики. – М.: ДЕЛО, 2009.

О.В. Радюкина

Научный руководитель: к.эконом.н. В.Н. Медведева г. Ставрополь

АКТИВИЗАЦИЯ ИНВЕСТИЦИОННО-ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ

Перспективы России в целом, и ее региональных составляющих в поляризованной геоэкономике во многом сопряжены с наличием действенного механизма активизации инвестиционно-инновационной деятельности (ИИД) – деятельно-

сти региональных и муниципальных органов власти, хозяйствующих субъектов, общественных организаций и физических лиц по совершенствованию материально-технической базы производства, технологии, форм и методов организации производства и труда, а также эффективному обновлению продукции [4, с. 39].

В условиях развивающихся глобализационных процессов инновационная восприимчивость региональных хозяйственных комплексов будет выступать основным фактором эффективности их функционирования и конкурентоспособности. Поэтому генерирование, создание и обеспечение инноваций выдвигается в настоящее время в ряд важнейших теоретических и практических задач реконструкции социально-экономических систем регионов субъектов РФ.

Важная роль в этом процессе принадлежит региональной инвестиционно-инновационной политике, под которой понимается комплекс согласованных организационных и финансово-экономических мер, предпринимаемых региональными и местными органами власти в сотрудничестве с федеральным Центром, межрегиональными ассоциациями, хозяйствующими субъектами региона и их объединениями, направленный на обеспечение конкурентоспособности и наиболее полное использование имеющегося трудового, производственного, потребительского, инфраструктурного, финансового, природоресурсного потенциалов региона, повышение эффективности научно-технической деятельности и обновление ассортимента товаров и услуг, технологии и организации их производства. Данная политика, учитывая перспективы развития территориальных единиц и их особенности, должна служить основой для выработки целевых программ [1, с. 17].

В Ставропольском крае основными факторами, обуславливающими пассивный вектор инвестиционно-инновационного развития, являются: инвестиционный кризис, обусловленный сложной геополитической и социальной обстановкой в регионе, отсутствие государственного финансирования крупных инновационных проектов, а также какой-либо деятельности по разработке и реализации федеральных и региональных научно-технических программ; зачаточное состояние региональной рыночной и инвестиционно-инновационной инфраструктуры, обусловленное, в первую очередь, отсутствием поддержки малого инновационного бизнеса, неразвитостью информационных сетей и баз данных, венчурного и лизингового бизнеса.

Инвестиционно-инновационная политика в Ставропольском крае должна осуществляться по следующим основным направлениям: определение приоритетов научно-технического развития и распределение имеющихся ресурсов между ними; формирование благоприятного инвестиционно-инновационного климата в регионе, спроса на новшества и нововведения; создание особых условий в регионе для развития малого инновационного бизнеса; протекционизм по отношению к научно-инновационному потенциалу региона.

Слабое место региональной инновационной политики – неадекватная современным требованиям активизации инвестиционно-инновационной деятельности (ИИД) инвестиционно-инновационная инфраструктура в регионе, под

которой нами понимается система институтов (информационные сети, лизинговые центры, патентно-лицензионные и бухгалтерско-аудиторские службы, система подготовки, переподготовки и повышения квалификации научно-технических и производственных кадров, внедренческие и информационно-рекламные фирмы), находящихся под стратегическим управлением региональных органов власти и доступных всем участникам ИИД [3, с. 28].

Одна из причин этого заключается в том, что преобразования прошедшего десятилетия, радикально изменившие экономические принципы хозяйствования, почти не затронули принципиальных основ той институциональной модели, которая была характерна для советской научно-технической сферы.

Действующая практика показывает отрыв науки от инновационной деятельности, не предполагает оценки эффективности государственных программ, использует преимущественно финансирование организаций, а не приоритетных направлений. В масштабах страны основной структурной единицей науки остаются крупные НИИ, как правило, обособленные и от высшего образования и от предприятий.

В этой связи актуальной задачей является преобразование институциональной структуры, что предполагает изменение механизмов взаимодействия научных и инновационных организаций с потребителями их продукции, как в частном, так и в государственном секторе экономики.

Наиболее важные приоритеты научно-технического развития все более связываются не с грандиозными, дорогостоящими проектами прорывного, демонстрационного характера, а с непрерывной повседневной работой по развитию всех звеньев инвестиционно-инновационного комплекса региона, жизнеспособную основу которого составляют исследовательские подразделения компаний, малые наукоемкие фирмы, технопарки, инновационные центры при вузах.

Для Ставропольского края развитие региональной научно-технической инфраструктуры, финансируемой региональным правительством и муниципалитетами с участием банков, корпораций, ассоциаций предпринимателей и других структур, имеет особо важное значение. При ее формировании целесообразно использовать опыт, накопленный за рубежом [2, с. 103].

Для развития инвестиционно-инновационной инфраструктуры в Ставропольском крае целесообразно создать на базе краевого ЦНТИ «Региональный инвестиционно-инновационный центр» выполняющий функции технопарка.

Как представляется, данная структура, обладая правами юридического лица, должна на основе кооперации с ВУЗами, исследовательскими и производственными организациями осуществлять поддержку и подготовку самостоятельной деятельности малых инновационных предприятий, разработку и освоение инноваций, их коммерциализацию, а также формирование инвестиционно-инновационной среды в регионе. Целесообразность создания подобной структуры в регионе обусловлена рядом факторов: необходимостью сосредоточению инвестиционно-инновационного потенциала региона на решении задач структурного реформирования хозяйственного комплекса в направлении превращения

Ставропольского края в туристический центр Северного Кавказа с промышленностью, ориентированной на высокие технологии, развитой сферой услуг; концентрацией экономических ресурсов региона на актуальных для него социально-экономических проблемах; необходимостью формирования инвестиционно-инновационной инфраструктуры в условиях стабилизации ситуации в сфере экономики и начала экономического роста; повышением роли инвестиционно-инновационного потенциала в позитивном развитии регионального хозяйственного комплекса в условиях нарастающих процессов глобализации [3, с. 27].

Таким образом, общая цель регионального развития на современном этапе заключается в том, чтобы сохранить, а затем усилить инвестиционно-инновационный потенциал наиболее перспективных отраслей регионального хозяйственного комплекса, повысить эффективность его функционирования. Только на этой основе можно обеспечить устойчивость регионального развития.

Список литературы

1. Дерябина Я. Сравнительный анализ подходов к оценке инвестиционной привлекательности и инвестиционной активности российских регионов // Инвестиции в России. – 2009. – №8.
2. Ларин С.Н. Основные тенденции инвестиционной деятельности в регионе: зарубежный опыт и российская действительность/ С.Н. Ларин, Н. В. Богомолова// Менеджмент в России и за рубежом. – 2008. – №5.
3. Семенов В. П. Проблемы и пути активизации инновационной и инвестиционной деятельности // Проблемы современной экономики. – 2010. – №2.
3. Слипчук М.В. Структурные особенности источников инвестиций // Экономист. – 2009. – № 10.

И.П. Савченко

Научный руководитель: к.соц.н., доцент В.Н. Морозова г. Ставрополь

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЭКОНОМИСТА-МЕНЕДЖЕРА НА ПРЕДПРИЯТИИ

Экономист-менеджер должен иметь системное представление о структурах и тенденциях развития российской и мировой экономики, понимать многообразие экономических процессов в современном мире, их связь с другими процессами, происходящими в обществе, иметь представление о приоритетных направлениях развития национальной экономики и перспективах технического, экономического и социального развития соответствующей отрасли и предприятия [2].

Также специалист должен знать теоретические основы и закономерности функционирования рыночной экономики, включая переходные процессы, законодательные и нормативные правовые акты, отечественный и зарубежный опыт в области управления рациональной организации экономической деятельности предприятия в условиях рыночной экономики, методы изучения рыночной конъюнктуры, отраслевую номенклатуру продукции, порядок разработки

и оформления технической документации; условия поставки, хранения и транспортировки продукции, стандарты и технические условия на поставку продукции, порядок разработки договоров поставщиками и потребителями (клиентами), контроль их выполнения; основы социологии и психологии труда; формы и системы оплаты труда, материального и морального стимулирования, порядок установления доплат, надбавок и коэффициентов к заработной плате, разработки положений о премировании; организацию бухгалтерского учета на предприятии; первичные учетные документы; организацию производства отрасли и на предприятии, профиль, специализацию и особенности структуры предприятия; материально-техническое обеспечение, организацию складского хозяйства, транспорта, погрузочно-разгрузочных работ на предприятии и других вспомогательных службах; современные методы планирования и организаций исследований, разработок; меры социальной и профессиональной ответственности в области охраны окружающей среды, правила и нормы охраны труда, техники безопасности, производственной санитарии и противопожарной защиты.

Экономист-менеджер должен уметь выявлять проблемы экономического характера при анализе конкретных ситуаций, предлагать способы их решения и оценивать ожидаемые результаты; систематизировать и обобщать информацию, готовить справки и обзоры по вопросам профессиональной деятельности, редактировать, реферировать, рецензировать тексты; использовать информационные технологии для решения экономических задач на предприятии.

Профессиональная деятельность экономиста-менеджера включает в себя организационно-управленческую, планово-экономическую, проектно-экономическую, финансово-экономическую, аналитическую, внешнеэкономическую, предпринимательскую, научно-исследовательскую и образовательную.

Организационно-управленческая деятельность экономиста-менеджера на предприятии включает в себя задачи: разрабатывать организационно-управленческие структуры предприятия, положение о подразделениях, должностные инструкции; проектировать трудовые процессы и рассчитывать нормы труда на предприятии отрасли; рассчитывать календарно-плановые нормативы, составлять оперативно-производственный план, организовывать оперативный контроль за ходом производства; разрабатывать прогрессивные плановые технико-экономические нормативы материальных и трудовых затрат.

Задачи планово-экономической деятельности: разрабатывать перспективные и текущие планы предприятия и его подразделений; разрабатывать бизнес-планы конкретных проектов; составлять калькуляции себестоимости продукции; определять доходы и расходы предприятия; разрабатывать оптовые (розничные) цены на продукцию предприятия, тарифы на работы (услуги); рассчитывать сметы комплексных расходов; осуществлять анализ окружающей среды и результатов деятельности предприятия [3].

Задачи проектно-экономической деятельности: проводить технико-экономическое обоснование проектов; осуществлять выбор объектов финансовых инвестиций.

Задачи финансово-экономической деятельности: разрабатывать финансовый план предприятия и прогнозы поступления денежных средств; формировать

планы инвестиций и осуществлять финансовый анализ; контролировать управление оборотными средствами; обосновывать потребность и выбор источников финансирования; осуществлять выбор объектов финансовых инвестиций.

Задачи аналитической деятельности: проводить анализ финансово-хозяйственной деятельности предприятий различных организационно-правовых форм; проводить диагностику производственно-экономического потенциала предприятия; определять тенденции развития предприятия; проводить анализ бюджетов (сметы) [2].

Задачи внешнеэкономической деятельности: планировать внешнеэкономическую деятельность предприятия; оформлять внешнеторговые контракты предприятия, устанавливать контрактные цены; определять риски и эффективность внешнеэкономической деятельности; предпринимательская: создать предприятие и организовать его деятельность, разрабатывать программы его развития; разрабатывать маркетинговую политику предприятия; определять конкурентоспособность предприятия; рассчитывать наиболее важные для предприятия налоги.

Задачи научно-исследовательской деятельности проводить исследования внешней и внутренней среды предприятия, основных факторов, формирующих динамику потребительского спроса на продукцию предприятия, научных основ организации производства и труда.

Задачи образовательной деятельности: использовать основные методические приемы чтения лекций, проведения практических занятий; применять активные методы обучения [6].

Для успешного осуществления профессиональной деятельности экономисту-менеджеру необходимо владеть специальной экономической терминологией и лексикой специальности как минимум на одном иностранном языке; навыками самостоятельного овладения новыми знаниями, используя современные образовательные технологии; навыками профессиональной аргументации при разборе стандартных ситуаций в сфере деятельности; методами экономического анализа производственно-хозяйственной деятельности предприятия и его подразделений и оценки рыночных позиций предприятия; методами ценообразования и калькулирования себестоимости продукции на предприятии; методами исследования затрат рабочего времени и анализа качества норм, методами нормирования труда, разработки нормативов по труду; методами финансового планирования на предприятии; методами определения экономической эффективности внедрения новой техники и технологии.

Список литературы

1. Балясникова О.П., Пучкова С.В. Маркетинговый подход к распространению инноваций // Инновации. – 2007.
2. Виханский А.С., Наумов, А.И. Менеджмент: Учеб пособие. – М., 2006.
3. Зайцев Л.А., Соколова М. И. Организационное поведение: Учеб пособие – М., 2006.
4. Румянцева З. П., Саломатин Н. А. Менеджмент организации: Учеб пособие – М., 2003.

5. Семенов Ю. Г. Организационная культура: управление и диагностика: Учебник для вузов. – Екатеринбург, 2004.

6. Силин А. Н., Резник С.Д. Организационное поведение: Учеб пособие – Тюмень, 2005.

Ю.С. Смыкова

Научный руководитель: к.эконом.н. В.Н. Медведева г. Ставрополь

ОРГАНИЗАЦИЯ ТУРИЗМА В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Международный туризм в настоящее время является одной из наиболее динамично развивающихся отраслей внешнеэкономической деятельности. Неуклонный рост влияния туризма как на мировую экономику в целом, так и на экономику отдельных стран и регионов является одной из наиболее значительных, постоянных и долгосрочных тенденций, которая сопутствует формированию и развитию мирового хозяйства. Становится очевидным превращение туризма в крупную самостоятельную отрасль национальной экономики, деятельность которой направлена на удовлетворение специфических потребностей населения. Многообразие этих потребностей удовлетворяется не только туристскими предприятиями, но и предприятиями других отраслей, что обуславливает значение туризма как одного из факторов мультипликативного воздействия на развитие экономики. Туризм является одним из факторов мировых интеграционных процессов, а туристский бизнес становится сейчас значимым сектором экономики.

В РФ имеется много объективных факторов, обеспечивающих хорошие перспективы для международного туризма. Статистика свидетельствует об увеличении числа российских туристов, выезжающих за рубеж. Сдерживающим фактором более бурного развития выездного туризма является низкий уровень жизни основной массы населения, снижение его реальных доходов за нестабильное время финансового кризиса. С ростом благосостояния российского общества увеличится объем выездного туризма, что, безусловно, повысит требовательность российского потребителя туристических услуг к их качеству[1, с. 8].

Одной из ключевых задач государственной политики РФ в области туризма является разработка современного всеобъемлющего законодательства, интегрированного в правовое поле международного туризма.

Международный туризм входит в число трёх крупнейших отраслей, уступаая нефтедобывающей промышленности и автомобилестроению, удельный вес которых в мировом экспорте 11% и 8,6% соответственно, а значение туризма как источника валютных поступлений, обеспечения занятости населения, расширения межличностных контактов возрастает, что определило актуальность выбранной темы.

В Российской Федерации на начало XXI в. было зарегистрировано около 10 тысяч туристских фирм. Приблизительно в тех же цифрах оценивался туристский бизнес большей части зарубежных стран, активно участвовавших в международном туристском обмене.

Следует подчеркнуть, что в деятельности туристских фирм наблюдаются существенные различия, связанные с объемами и характером операций, местом на рынке, специализацией деятельности и другими условиями туристского рынка.

Прежде всего, в РФ туристские фирмы делятся на туроператоров (турорганайзеров) и турагентства (турагентов).

Туроператоры являются оптовыми продавцами туристского продукта и занимают место между производителями туристских услуг и розничными продавцами. Для создания массового туристского продукта (инклюзив-туров) они закупают у гостиниц, ресторанов, транспортных предприятий большой объем их услуг, из которых формируют турпакеты для групп новых и индивидуальных путешествий по установленным маршрутам. Туроператоры являются главными генераторами организованного туризма. Основные задачи их работы состоят в изучении и удовлетворении рыночного спроса. Оптовым турфирмам приходится инвестировать в развитие своего бизнеса значительные финансовые средства, необходимые для продвижения своей торговой марки и продукта, создания эффективной сбытовой сети и пр.

Большая фрагментарность и сегментация туристского рынка и спроса вызывает необходимость концентрации деятельности туроператоров на конкретных направлениях специализации своего турпродукта.

Специализация туристских фирм по рыночным сегментам. При Современном развитии потребностей и наличии многочисленных желаний туристов ни одна, даже самая крупная туристская фирма не может охватить своей деятельностью все существующие рыночные сегменты и ниши. На практике каждая туристская фирма выбирает для себя один или несколько наиболее доступных и выгодных сегментов рыночного спроса, под которые формирует свой туристский продукт, устанавливает цены, использует соответствующие каналы продвижения и продажи. Таким образом возникает специализация туристских фирм. В зависимости от социально-экономических и психологических особенностей спроса мы можем наблюдать специализацию туроператоров по следующим направлениям: молодежный туризм (школьники, студенты); туризм пожилых людей (пенсионеры, ветераны); массовый туризм (для людей со средними доходами); элитарный, с особым вниманием, туризм (для лиц с высокими доходами); автобусный туризм, круизный туризм; экскурсионно-познавательный туризм; туризм с целью отдыха, лечения, занятий спортом; конгрессный туризм и т.п. [3, с. 27].

Туристские агентства (агенты) выступают в качестве розничных продавцов туристских услуг для личного некоммерческого потребления своими согражданами или иностранными путешественниками. Розничные турагентства играют важнейшую роль в реализации туристского продукта туроператоров. Кроме того, они занимаются продажей многих других услуг, к которым относятся, например, размещение в гостинице, питание в ресторане, транспортные перевозки, театрально-зрелищные мероприятия. Основным источником доходов служит комиссионное вознаграждение, выплачиваемое поставщиками продаваемых услуг.

Туристские агентства в соответствии с действующим в разных странах законодательством оформляются как юридические или физические лица. Они работают на небольших по территории рынках, имеют незначительный оборот и сильно зависят от конъюнктуры туристского рынка и политики туроператоров и транспортных компаний. Очевидно, что в 2011 году практически все страны предпринимают значительные усилия по преодолению кризиса в сфере туризма и всячески улучшают условия для въезда туристов на свои территории.

Национальные туристские администрации – специализированные правительственные организации (министерства) развитых стран, которые успешно: формируют и разрабатывают туристский продукт; продвигают туристский продукт на туристский рынок; решают многие локальные задачи; разрабатывают маркетинг; изучают потенциальную аудиторию (незанятый сегмент рынка).

В России пока такой специализированной туристской администрации (НТА) нет, что отрицательно сказывается на развитии туризма [2, с. 15].

В целом, подводя итоги проведенному анализу, можно сказать, что последствия кризиса в сфере туризма успешно преодолеваются и устраняются многими странами, что создает благоприятные условия для дальнейшего развития и укрепления въездного и выездного туризма в России.

Список литературы

1. Башкатова А. Туризм остается в России непозволительной роскошью // Независимая газета. – 2011. – №12.
2. Морозов М. А. Маркетинговое исследование российского рынка детского туризма // Маркетинг в России и за рубежом. – 2010. – №4.
3. Пилипенко Г. Внутренний туризм: проблемы и перспективы // Бюджет. – 2008. – №4.

Ю.С. Смыкова

Научный руководитель: к.эконом.н., доцент А.С. Попова г.

Ставрополь

ТРУДОВАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРСОНАЛА В КОЛЛЕКТИВЕ

Управление эффективностью адаптации сотрудников во многом определяется классификацией трудовой адаптации. Научно обоснованная классификация позволяет четко определить место каждого вида адаптации в их общей системе. Она создает возможности для эффективного применения соответствующих методов и приемов управления.

В экономической литературе нет однозначного подхода к классификации адаптации персонала. Сложность подобной классификации заключается в многообразии трудовой адаптации персонала.

Большое разнообразие трудовой адаптации персонала предопределили необходимость совершенствования их типологии. С нашей позиции класси-

фикацию трудовой адаптации персонала следует рассматривать с позиций их видового разнообразия и типологических признаков.

Так, трудовая адаптация, как считает А.Я. Кибанов, предполагает приспособляемость к работе. В результате трудовой адаптации новый работник усваивает специфику труда в данной организации [1, с.62].

Поступая на работу, человек включается в систему внутриорганизационных трудовых, профессиональных и социально-психологических отношений конкретного коллектива. Предприятие и работник предъявляют друг к другу определенные требования. Предприятие имеет свои цели и задачи – выпуск продукции, производство материальных и духовных благ, оказание услуг, и в соответствии с ними предъявляет требования к работнику: к образованию квалификации, производительности и дисциплине труда, к его умению работать в коллективе – подчиняет его поведение служебным предписаниям. Работник при поступлении на работу уже имеет свои представления о ценностях, согласовывает свою позицию с целями и задачами предприятия и в соответствии с ними формирует свои требования к предприятию: к условиям труда его оплате содержанию, возможности роста. Реализуя свои требования, работник и предприятие взаимодействуют, приспособляются друг к другу. В результате осуществляется процесс трудовой адаптации.

Трудовая адаптация может быть первичной (при первоначальном вхождении работника в производственную среду) и вторичной (при переходе на новое рабочее место без смены или со сменой профессии, при существенных изменениях производственной среды, ее технических, экономических или социальных элементов).

Трудовая адаптация – это сложный и многогранный процесс. Она состоит как бы из нескольких адаптаций и представляет их единство. Выделяют четыре вида адаптации: профессиональную; социально-психологическую; общественно-организационную; культурно-бытовую.

Профессиональная адаптация означает приспособление к выполняемой работе. Она выражается в ознакомлении с работой приобретении навыков профессионального мастерства сноровки достаточных для качественного выполнения функциональных обязанностей.

Социально-психологическая адаптация означает приспособление к коллективу. Заключается в освоении социально-психологических особенностей коллектива, вхождении в сложившуюся в нем систему взаимоотношений. Вновь поступивший работник вживается в коллектив, устанавливает связи и вступает во взаимоотношения с остальными его членами.

Общественно-организационная адаптация – освоение организационной структуры коллектива, системы управления и обслуживания производственного процесса, режима труда и отдыха.

Культурно-бытовая адаптация – освоение особенностей организации быта и традиций проведения свободного времени в коллективе. Она проходит быстро, если члены коллектива не только связаны отношениями по работе, но и проводят вместе досуг.

По ряду обуславливающих факторов выделяют следующие виды адаптации персонала:

а) по времени — процесс трудовой адаптации разделяется на три этапа.

– Познавательный, ознакомительный этап. Длится 3-6 мес. Новый работник знакомится с коллективом, условиями производства и содержанием труда. У него еще нет полного представления и окончательных суждений о коллективе и профессии.

– Оценочный этап. Длится 1,5 – 2 года в зависимости от сложности работы и характера отношений в коллективе. Здесь постигаются тонкости профессионального мастерства, принимается окончательное решение о приобщении к профессии и коллективу.

– Заключительный этап. Происходит дальнейшее формирование активного творческого работника, его полной совместимости с социальной средой. Работник стабилизируется и укрепляется в данной профессии — происходит отождествление личных целей с целями предприятия.

б) по направленности выделяют несколько видов адаптации, основными среди которых считаются: организационная адаптация состоит в приспособлении к новому месту работы, режиму дня, условиям труда, способам принятия решений для начала в стандартных ситуациях; профессиональная адаптация заключается в активном освоении профессии, ее тонкостей и специфики, необходимых знаний, навыков, приемов работы. Для этого после выяснения опыта, знаний и характера новичка для него определяют наиболее приемлемую форму подготовки (направляют на курсы или прикрепляют наставника). На профессиональную адаптацию влияют следующие факторы:

1. Рабочая среда (место, технология, окружение, особенности производственных заданий, темпы включения в работу, контроль).

2. Личные особенности работника (опыт, знания, умения, навыки, интересы, наличие чувства долга, стремление к профессиональному росту).

3. Индивидуально-психологические свойства личности (коммуникабельность, активность, доброжелательность).

4. Помощь со стороны руководителя и коллег (обучение, консультирование, стимулирование).

– Психофизиологическая адаптация к условиям труда, режиму работы и отдыха и пр. особых сложностей не представляет, протекает достаточно быстро и в большей мере зависит от здоровья человека, его естественных реакций, а также характеристики самих этих условий. Тем не менее, большинство несчастных случаев происходит в первые дни работы именно из-за ее отсутствия.

Важнейшим социальным и физиологическим свойством человека является работоспособность – возможность выполнять конкретную работу в течение заданного времени на определенном уровне эффективности.

Работоспособность зависит от состояния здоровья и естественных ресурсов организма, особенностей нервной системы, тренированности и бывает преимущественно физической, преимущественно умственной и комбинирован-

ной. Работоспособность изменяется в течение дня, суток, недели, месяца, года. В течение дня динамика ее имеет несколько стадий.

Сначала имеет место нарастание работоспособности. Оно продолжается 1 – 1,5 часа, после чего устанавливается оптимальный уровень последней, сохраняющийся в течение 2 – 2,5 часов. Здесь достигаются наилучшие результаты работы при минимальной затрате энергии. Затем работоспособность начинает снижаться.

Уровень ее во второй половине рабочего дня несколько ниже, чем в первой, характер изменения тот же, однако периоды вработываемости и устойчивой работоспособности короче, снижение начинается раньше.

Таким образом, в течение трудового дня работоспособность проходит следующие фазы: вработываемость, оптимум, падение, связанное с усталостью, утомлением, переутомлением. Последние характеризуются ее временным снижением и расстройством трудовых навыков.

Уже появившаяся усталость сигнализирует о необходимости прекратить работу или снизить ее интенсивность. Однако усталость не всегда соответствует степени утомления. Если работа выполняется с удовольствием, человек меньше устает, даже, несмотря на ее возможную тяжесть и неприятный характер.

Частичное утомление, возникающее перед концом работы (общее и относящимся к отдельным частям организма), является нормальным, до определенных границ полезным, но его желательно отодвинуть на последние минуты рабочего дня.

Нужно иметь в виду, что чем больше физическое утомление, тем быстрее и полнее происходит восстановительный процесс.

На утомление работников сферы управления влияет, прежде всего, информационная нагрузка (характер и количество информации), бесполезная работа; однообразие выполняемых обязанностей. Утомление вызывает раздражительность, снижение настроения, неоптимальные решения, ошибки. Пытаясь их избежать, работник усилием воли концентрирует силы и внимание на выполнении задачи и определенное время поддерживает работоспособность на необходимом уровне. Однако это требует и дополнительных энергетических затрат, влекущих за собой еще большее уставание и новые ошибки.

Работоспособность изменяется также по дням недели. Понедельник соответствует периоду вработывания; наилучшие показатели наблюдаются во вторник, среду и четверг; в пятницу и субботу работоспособность падает.

Знание всех этих обстоятельств позволяет наиболее рационально распределять трудные и легкие, простые и сложные, ответственные и неответственные, напряженные и ненапряженные дела и чередовать их необходимым образом в соответствии с колебаниями работоспособности.

- Социально-психологическая адаптация – это адаптация к коллективу и его нормам, особенностям взаимоотношений, своей новой роли и статусу; к руководству и коллегам, к экономическим реалиям.

Она может быть связана с немалыми трудностями, к которым относятся: обманутые ожидания быстрого успеха, обусловленные недооценкой препят-

ствий; переоценка значения теоретических знаний и инструкций и недооценка важности живого человеческого общения, практического опыта [3, с. 12].

По нашему мнению данная классификация трудовой адаптации персонала представляется полезной, но не является единственно возможной. Проведенная классификация адаптации персонала позволяет упростить его качественный анализ, определить воздействующие факторы и потенциальные области возникновения, определить все основные виды адаптации и стратегию управления ими.

Список литературы

5. Ланкин В.Е Менеджмент организации. Учебное пособие для подготовки к итоговому междисциплинарному экзамену профессиональной подготовки менеджера. – Таганрог: ТРТУ, 2006.

6. Леонов И.Г., Аристов О.В. Управление качеством. – М., 2002.

7. Тренев Н.Н. Управление финансами. – М., 2009.

8. Финансовый менеджмент: теория и практика. / Под ред. Е.С. Стояновой – М., 2008.

Д.Г. Станкевич

Научный руководитель: к.эконом.н. В.Н. Медведева г. Ставрополь

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПОСЛЕДСТВИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА 2008 ГОДА

Разразившийся осенью 2008 года мировой экономический кризис диктует необходимость выявления причин его возникновения и формирования путей выхода экономики страны из кризисного состояния.

Очевидным фактом является то, что финансовый кризис в США перерос в мировой финансовый кризис. Кризисными признаками мирового кризиса 2008 можно назвать: потребительский бум в США, который привел к тому, что цены на сырьевые товары достигли своих исторических максимумов (нефть WTI \$147,27 за баррель). В крупнейшей экономике мира случился ипотечный кризис, затем последовали банкротства банков, страховых компаний и обвал рынка. Государство принялось спешно национализировать финансовую сферу, крупнейшие банки, страховые компании и инвестиционные компании обратились к государству за помощью. В США началась рецессия свидетелями, которой мы сейчас являемся [4, с. 25]. Дальше началась цепная реакция, жертвами финансового кризиса в США стали Европа, Япония, Россия. Начался финансовый кризис и на Украине. Рецессия как прямое следствие финансового кризиса началась в большей части мировой экономики. Статистические данные о сокращении ВВП показывают, что мировой финансовый кризис вызвал экономический кризис в России и во многих других странах мира. Начались проблемы в реальном секторе экономики, по всему миру наблюдается падение промышленного производства. В истории назывались разные причины экономических кризисов. К. Маркс говорил о кризисе перепроизводства. Но дан-

ный тезис не является абсолютным, поскольку количество ошибок в планировании выпуска, частота вытеснения с рынка одних предприятий другими, число банкротств перед кризисом точно такие же, как и задолго до него. Кроме того, сразу после кризиса уровень производства возрастает, значительно превышая докризисный [1, с. 15].

Экономические кризисы до XX века ограничивались пределами одной, двух или трех стран, затем стали приобретать международный характер. Несмотря на то, что в последние десятилетия мировым сообществом создавались механизмы по предотвращению мировых кризисов (укрепление государственного регулирования хозяйственных процессов, создание международных финансовых организаций, проведение мониторинга и др.), как свидетельствует история мировых экономических катаклизмов, ни точно предсказать, ни тем более избежать их не возможно. В Евразии и Америке на протяжении почти двух веков экономические кризисы случались около 20 раз. Начало очередного мощного экономического кризиса специалисты прогнозировали к 2007-2008 годам. В Америке предсказывалось разорение нефтяных рынков, в Евразии полное поражение доллара.

По оценке Всемирного банка, российский кризис 2008 года “начался как кризис частного сектора, спровоцированный чрезмерными заимствованиями частного сектора в условиях глубокого тройного шока: со стороны условий внешней торговли, оттока капитала и ужесточения условий внешних заимствований” [3, с. 20].

Первым признаком начинающегося кризиса в России стал понижающий тренд на российских фондовых рынках в конце мая 2008 года, который перешёл в обвал котировок в конце июля. Особенностью российской экономики перед кризисом являлся большой объём внешних корпоративных долгов при незначительном государственном долге, и третьих в мире по величине золотовалютных резервах государства. Помимо общих факторов кризиса, существуют и специфические причины его быстрого развертывания в России. Внешне все выглядит парадоксально: кризис стремительно распространился в стране, отличавшейся особенно благоприятной макроэкономической ситуацией. Накануне кризиса российская экономика демонстрировала очень хорошие макроэкономические показатели: значительный профицит бюджета и счета текущих операций, быстрый рост золотовалютных резервов и средств в бюджетных фондах. Вместе с тем в последние годы было допущено некоторое ослабление денежно-кредитной и бюджетной политики. Так, в 2007 г. расходы федерального бюджета увеличились в реальном выражении на 24,9%, то есть их рост более чем в три раза превышал рост ВВП. В экономике сформировались устойчиво низкие процентные ставки, фактически отрицательные в реальном выражении, что привело к бурному росту кредитования. Естественным результатом стал “перегрев” экономики. С одной стороны, это способствовало усилению инфляционного давления, а с другой – быстрому наращиванию внешних заимствований. Всего за три года (2005-2007) внешний долг негосударственного сектора увеличился почти в четыре раза. На начало 2005 г. он составил 108 млрд. долл. США, а на конец 2007 г. – 417,2 млрд. Быстрый рост государственных расходов и импорта маскировался повы-

шением цен на нефть и другие товары российского экспорта. Однако фактически описанные процессы делали российскую экономику уязвимой к воздействию глобального кризиса [2, с 26].

Снижение цен на нефть с мая 2007 года и ограничение заимствований на внешнем рынке вызвали существенное ослабление платежного баланса во втором полугодии 2008 г. Чистый приток частного капитала в размере 83 млрд. долл. США в 2007 г. превратился в его чистый отток в размере 130 млрд. долл. в 2008 г. В IV квартале прошлого года по сравнению с I кварталом счет текущих операций сократился в 4,5 раза – с 37 млрд. долл. США до 8 млрд. долл., а в целом за год он составил 99 млрд. долл. США.

Кризис ликвидности в российских банках, резкое падение биржевых индексов РТС и ММВБ, падение цен на экспортную продукцию (сырьё и металлы) начали в октябре – ноябре 2008 года сказываться на реальном секторе экономики: начался резкий спад промышленного производства, первая волна сокращений рабочих мест. 12 декабря 2008 заместитель главы МЭРТ Андрей Клепач признал, что в IV квартале 2008 экономика России вошла в рецессию. 15 декабря 2008 года заявление Клепача было опровергнуто министром финансов Алексеем Кузнецовым, сказавшим рост ВВП в России в 2009 году на 3 %. В сентябре-октябре 2008 года правительством России были объявлены первые антикризисные меры, направленные на решение самой неотложной на тот момент задачи: укрепление финансовой системы России. В число этих мер вошли инструменты денежно-кредитной, бюджетной и квазифискальной политики, которые были нацелены на обеспечение погашения внешнего долга крупнейшими банками и корпорациями, снижение дефицита ликвидности и рекапитализацию основных банков.

Спад в промышленности в ноябре-декабре 2008 года, вынуждая предприятия свёртывать производство и выводить оборотные средства на валютный рынок. Девальвация – официальное снижение курса национальной валюты по отношению к иностранным валютам. Девальвация рубля в России производится Центробанком. В России курс рубля привязан к корзине валют, где 55% долларов и 45% евро. В России Центробанком установлен плавающий курс рубля, но в пределах валютного коридора [1, с. 18].

Причины девальвации в России в том, что мировые цены на нефть резко упали со 140\$ до 40\$ за баррель, резко снизив долларовые поступления в бюджет государства и компаний. К тому же, на фоне мирового финансового кризиса в России в последнее время наблюдается большой отток капитала за рубеж (50-100 млрд. долларов в месяц). Кроме того, население России, помнит опыт прошлых лет и начинает активно переводить рублевые сбережения в иностранную валюту.

Чтобы обеспечить экономику валютой, ЦБ вынужден тратить золотовалютные резервы. Так, за сентябрь-октябрь 2008 года было потрачено 100 млрд. долларов, а ЗВР составили 484 млрд. долларов. Для ограничения спроса на валюту Банк России вынужден прибегнуть к девальвации рубля ЦБ, при этом курсы иностранных валют значительно повышаются. Согласно данным, опубликованным 23 января 2009 года Росстатом, в декабре 2008 года падение про-

мышленного производства в России достигло 10,3 % по отношению к декабрю 2007 года (в ноябре – 8,7 %), что стало самым глубоким спадом производства за последнее десятилетие [3, с. 28].

Российскому фондовому рынку удалось отыграть большую часть падения, произошедшего в начале мирового финансового кризиса. Это произошло благодаря осуществлённой российским правительством антикризисной программе. Российский фондовый рынок вырос в 2,5 раза, что значительно превышало рост фондовых рынков в других странах.

В марте 2010 года в докладе Всемирного банка отмечалось, что потери экономики России оказались меньше, чем это ожидалось в начале кризиса. По мнению Всемирного банка, отчасти это произошло благодаря масштабным антикризисным мерам, которые предприняло правительство.[1, с. 17]

Глубина кризиса обусловлена тем, что в наши дни Россия зависима от внешней конъюнктуры не меньше, чем десять лет назад, а цены на ее основные экспортные товары нефть, газ и металлы – упали за последний год в 3,5-6 раз. Источником инвестиций для промышленности были внешние займы, выросшие за 2003-2008 гг. на \$467 млрд., и получение новых кредитов сильно затруднилось. Гарантией устойчивости крупных компаний считались котировки их акций, обвалившиеся на 60-85%. Во время финансового кризиса банковская система страдает первой. Можно сказать, что в результате мирового финансового кризиса 2007-2008 наступил банковский кризис в России. К его основным причинам можно отнести следующие: низкая капитализация большинства банков в России и низкий уровень доверия банков друг к другу, и, как следствие, неразвитость рынка межбанковского кредитования. Крупные (системообразующие) российские банки, такие как Сбербанк, ВТБ, Газпромбанк, ВЭБ имеют возможность брать дешевые кредиты на Западе. Явные проявления банковского кризиса начались в сентябре 2008 года, когда потери по индексу ММВБ достигали 10%, акции Сбербанка и ВТБ теряли по 30%, ставки МБК для банков первого круга подсказывали до 20% годовых, для более мелких банков – до 45% годовых. Ставки межбанковского кредитования упали с 25% до 6-7%. Бюджет РФ выделил средства в размере 500 млрд. руб. на поддержку фондового рынка, была снижена норма резервирования для банков в сумме на 300 млрд. руб. Выделены дополнительные средства для размещения на депозитах крупнейших банков. Общие вливания составили 1,5 трлн. руб [2, с. 26].

Текущий глобальный экономический кризис стал результатом провала сложившейся финансовой системы в результате низкого качества регулирования, из-за чего огромные риски оказались вне должного учёта. Текущий глобальный экономический кризис свидетельствует о необходимости отказа от стандартных подходов и требует принятия коллективных, согласованных на международном уровне решений, направленных, по своей сути, на создание системы управления процессом глобализации. Всем странам нужно действовать максимально решительно, чтобы восстановить устойчивое экономическое развитие, а также доверие и стабильность на финансовых рынках.

Список литературы

1. Кудрин А. Мировой финансовый кризис и его влияние на Россию // Вопросы экономики. – 2009. – №3.
2. Мау В. Россия и мировой кризис. Драма 2008 года: от экономического чуда к экономическому кризису // Вопросы экономики. – 2009. – №2.
3. Пахомов Ю. Корни кризиса. Мировой финансовый кризис: цивилизационные истоки/ Ю.Пахомов, С.Пахомов// Экономист – 2009 – №4.
4. Фетисов Г. О мерах преодоления мирового кризиса и формировании устойчивой финансово-экономической системы/Г. Фетисов// Вопросы экономики. – 2009 – №4.

А.А. Черникова

Научный руководитель: к.эконом.н., доцент А.С. Попова г.

Ставрополь

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ РОТАЦИИ ПЕРСОНАЛА

Возникнув в начале XX века, специализированные отделы по управлению человеческими ресурсами долгое время играли подчиненную роль, выполняя в основном рутинную работу, связанную с ведением документов, разбором конфликтов, присутствием в судах, выплатой заработной платы.

Новые службы управления персоналом создаются, как правило, на базе традиционных служб: отдела кадров, отдела организации труда и заработной платы, отдела охраны труда и техники безопасности и др. Задачи новых служб заключаются в реализации кадровой политики и координации деятельности по управлению трудовыми ресурсами в организации. В связи с этим они начинают расширять круг своих функций и от чисто кадровых вопросов переходят к разработке систем стимулирования трудовой деятельности, управлению профессиональным продвижением, предотвращению конфликтов, изучению рынка трудовых ресурсов.

Глобальная цель управления персоналом, как считает Е.П. Ильин, «состоит в формировании, развитии и реализации с наибольшей эффективностью кадрового потенциала организации» [1, с.22]. Это означает, что работа каждого сотрудника связана с тем, чтобы он оптимальным образом наращивал и использовал свои трудовой и творческий потенциал и благодаря этому содействовал достижению общей цели предприятия, а также поддерживал деятельность других сотрудников в этом направлении. Для достижения этой основной цели реализуется ряд локальных целей.

Среди целей, сформированных по факторному признаку, следует выделить целевое обеспечение общих функций управления, которые действуют на всех уровнях управления: планирование (координация ожидаемых результатов и способов их достижения); организация и регулирование (координация действий для достижения результата); учёт и контроль (получение информации о дости-

жении результатов); стимулирование (распределение финансовых ресурсов между всеми звеньями и объектами).

Система целей для управления персоналом рассматривается двояко. С одной стороны, она должна отвечать на вопрос: каковы конкретные потребности работников, удовлетворение которых они в праве требовать у администрации. С другой стороны, система должна определить: какие цели ставит перед собой администрация по использованию персонала и какие для этого необходимо создать условия. Эти цели не должны быть противоречивыми.

Система целей служит базой для определения состава функций управления. Для формирования этих функций необходимо выявление их объектов и носителей. Носителями функций управления выступают: руководство предприятия, заместители руководителей, руководитель службы управления персоналом или заместитель директора по кадрам, специализированные подразделения по управлению персоналом и специалисты по управлению персоналом (они также одновременно являются и носителями и объектами). Объектом управления являются персонал организации.

Современная концепция управления персоналом склоняется к приоритетности передачи большого объёма управленческих функций непосредственным руководителям того или иного коллектива. При этом они должны получать необходимую профессиональную и методическую помощь.

Общей и главной задачей управления персоналом является обеспечение соответствия качественных и количественных характеристик персонала целям организации.

Таким образом, управление персоналом сегодня – это система мероприятий направленных на укомплектование организации кадрами, установление системы отношений между ними, включение их в созидательный процесс совместной работы; она так же способствует их развитию, обучению и продвижению по работе и карьерной лестнице [3, с.232].

Кадровая политика предприятий за последние годы претерпела серьезные изменения. Дефицит квалифицированной рабочей силы, способной работать в новых условиях, обусловил отказ от понимания работы с кадрами, как только административной работы. Возникла необходимость более широкого учета мотивационных процессов. Складывается комплексное понимание кадровой политики как единства таких мер, как: обеспечение всех участков производства необходимой рабочей силой; создание мотивации работника на высокопроизводительный, эффективный труд.

Большое значение в кадровой политике, в ее реализации, имеют рыночные условия, общие положения трудового законодательства, внутренняя и внешняя среда предприятия. Они включают конституционные положения о свободе развития личности, гарантии ответственности, свободе коалиций. Запрещены произвольные действия предпринимателя по отношению к рабочему, в том числе, и в части увольнения.

С одной стороны, возросли роль функции управления персоналом, и сам менеджмент стал более сложным. Прежде специалисты по кадрам больше «ту-

шили пожар», чем занимались упреждающим и перспективным управлением в соответствии со стратегией компании; линейные руководители были оторваны от специалистов по кадрам, повышение квалификации рассматривалось как второстепенная задача, а ротация персонала рассматривалась как редкое исключение. С другой стороны, резко возросла конкуренция, усилилось давление на снижение издержек, ослабла власть профсоюзов, изменились организационные структуры, возросла не только децентрализация, но и необходимость горизонтальной интеграции персонала.

Основным содержанием кадровой политики в настоящее время, по нашему мнению, являются: обеспечение рабочей силой высокого качества, включая планирование, отбор и наем, высвобождение (выход на пенсию, увольнение), анализ текучести кадров; организация эффективного использования трудового потенциала работников, профориентация и переподготовка, проведение аттестаций и оценки уровня квалификации, организация продвижения по службе, ротация персонала; совершенствование организации и стимулирования труда, обеспечение техники безопасности, социальные выплаты.

Рассуждая о месте и роли ротации кадров, в разрезе управления кадровой политикой организации, следует подчеркнуть, что любые кадровые перемещения должны проводиться в соответствии с общим планом кадровой политики и основываться на принципах законности, демократии, социальной справедливости, профессионализма, взаимной открытости; исходить из служебной необходимости, учитывать интересы ведомства и сотрудников. Умело используя ротацию кадров, руководители не только укрепляют кадровую структуру предприятия, но и развивают творческий потенциал коллектива, обеспечивая высокую эффективность труда.

Общая цель ротации вполне понятна – улучшить общее положение предприятия. Между тем, прежде чем принимать решение об обновлении кадров, следует понять, чего в итоге мы намерены этим добиться: принять на работу более профессиональных специалистов; сократить финансовые расходы по оплате труда (т.к. новые сотрудники получают меньше); заменить кадры, практикующие неэффективную трудовую деятельность; произвести поучительный жест, пожертвовав наименее ценными сотрудниками, с целью стимулировать остальных; способствовать появлению новых идей для бизнеса.

Ротация персонала традиционно рассматривается как функция кадровых служб. Однако эффективный процесс подбора кадров требует участия в нем руководителей всех подразделений, для которых подбираются сотрудники. Руководители всех уровней должны осознавать значение поиска, отбора и перемещения сотрудников, уметь оценивать эффективность используемых при этом технологий.

Рассматривая систему ротации персонала, как исключительную обязанность кадровых служб, необходимо отметить, что функционирование данной службы обусловлено обязательным выполнением и других основных функций таких, как: поиск и отбор кадров; мотивация персонала; кадровое планирование; формирование кадровой культуры; обучение персонала; формирование кадрового резерва [3, с.45].

Работа по поиску подходящих людей начинается на основе уже существующих критериев отбора. При внутреннем отборе наиболее часто используются такие подходы к выявлению подходящих кандидатов, как:

1. Выявление наиболее подходящих кандидатов из числа работающих на основании формальных характеристик (образование, профессия, стаж работы, возраст, пол).

2. Формирование кадрового резерва для выявления потенциальных кандидатов, соответствующих основным требованиям работы в вакантной должности.

3. Привлечение работников организации к конкурсу на замещение вакантных должностей через информирование об имеющихся вакансиях и условиях участия в конкурсе.

Преимуществами внутренних замещений можно назвать множество различных факторов: предоставление уже работающему сотруднику возможности профессионального роста; формирование у личности требуемых качеств, для занятия новой должности; ограничение текучести кадров; сведение к минимуму ошибки при отборе за счет знания работника, его опыта и деловых качеств, следовательно, его соответствии предполагаемой должности; сокращение затрат на организацию набора сотрудников; повышение лояльности персонала и стимулирование к большей отдаче в работе и многое другое.

Подготовка резерва и повышение профессиональной подготовки кадров является важнейшим направлением деятельности, прежде всего руководителей всех уровней управления, потому что кадровый резерв создается для ротации персонала в иерархии структуры организации.

Список литературы

1. Бутенко И.А. Как провести прикладное исследование. – М. РИК, РГДБ, 2009.
2. Дивизиональные (дивизионные) структуры управления компанией// <http://corpsite.ru/Encyclopedia/>
3. Направления и методы работы кадровых агентств.// <http://www.socreferat.popal.ru/>

А.А. Черникова

Научный руководитель: к.соц.н., доцент Морозова В.Н. г. Ставрополь

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ АУТСОРСИНГА В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

Отлаженные бизнес-процессы – ключ к успеху в современном мире. Если компания хочет быть лидером, она должна четко выстроить внутренние процедуры. Самый удобный способ – перевести рутинные процессы на аутсорсинг.

Сильное влияние на развитие аутсорсинга в нашей стране оказал недавний кризис. Массовое сокращение персонала, сокращение издержек привели к тому, что компании всерьез задумались о том, что дешевле, спокойнее и эффективнее не держать штат своих специалистов, а прибегнуть к услугам про-

вайдеров аутсорсинга. У топ-менеджеров и владельцев бизнеса сформировалось совершенно четкое понимание того, что некоторые затратные административные и просто непрофильные функции можно с легкостью передавать на аутсорсинг, экономя средства и приобретая гибкость и четкость бизнес-процессов. Например, аутсорсинг расчета заработной платы за последние несколько лет уже отвоевал себе значительную долю рынка – компании стали активнее привлекать провайдеров для решения вопросов, связанных с обеспечением расчета зарплаты сотрудников, отпускных и больничных, компенсаций при увольнении, вознаграждений и пр.

Аутсорсинг в области управления персоналом (HR-аутсорсинг или кадровый аутсорсинг) – это привлечение внешних ресурсов (компаний), которые специализируются в области управления персоналом и обладают соответствующим опытом, знаниями, техническими средствами, для выполнения всех или части функций по управлению процессами HR-службы. Заказчик только формулирует задачи перед поставщиком услуг. При этом право контроля, способ выполнения задачи, ответственность за достигнутый результат ложится на поставщика услуг [3, с. 16].

Существует довольно много видов аутсорсинга, среди которых особо выделяются аутсорсинг подбора и найма персонала, развития и оценки персонала, кадрового делопроизводства и расчета заработной платы.

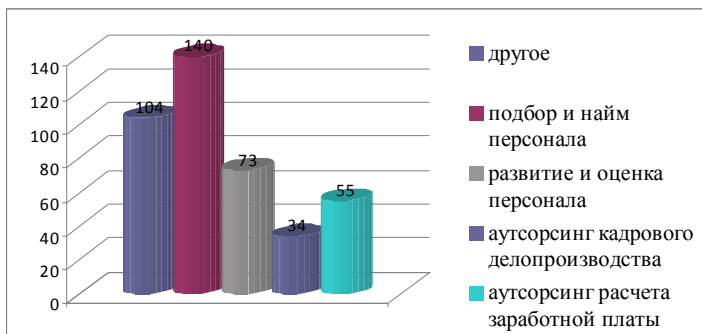


Рисунок 1 – Основные виды аутсорсинга, востребованные на российском рынке.

На протяжении последних четырех лет рынок уверенно растет, показывая динамику около 15-20% в год, а в 2010 году этот показатель достиг 30%. По итогам 2009 года совокупная выручка компаний, практикующих аутсорсинг учетных функций, составила 3,2 млрд. рублей. Все это говорит о том, что услуги аутсорсинга будут востребованы на российском рынке все больше [3, с. 15].

Как видно из представленных данных, самый распространенный вид аутсорсинга на сегодня – подбор и найм персонала, далее идут виды аутсорсинга, связанные с развитием и обучением персонала. Аутсорсинг расчета заработной платы

и аутсорсинг кадрового делопроизводства значительно уступают в популярности двум предыдущим видам. Последний вид услуг пока является относительно новым явлением для России и поэтому слабо развит. А вот аутсорсинг расчета заработной платы весьма востребованная услуга на рынке, хотя ее быстрому распространению и мешает сложность и запутанность российского трудового законодательства. Но плюсы – оптимизация деятельности компании и снижение издержек – значительно способствуют росту интереса к этому виду аутсорсинга.

Специалисты отмечают, что кризис не снизил темпы роста рынка. Основной тенденцией 2010 года стал заметный рост интереса к аутсорсингу бизнес-процессов именно со стороны российских компаний [2]. О популярности и востребованности кадрового аутсорсинга также свидетельствует постоянно увеличивающееся количество игроков на данном рынке. Появляются российские компании, предлагающие аутсорсинговые услуги, и международные корпорации активно открывают свои офисы в России. Конечно, большинство отечественных компаний пока не могут тягаться с лидерами рынка, в крупных тендерах чувствуют пока не более пяти аутсорсеров, но это говорит лишь о том, что многие компании – это пока только начинающий бизнес, а значит перспективы роста рынка кадрового аутсорсинга положительные и многообещающие.

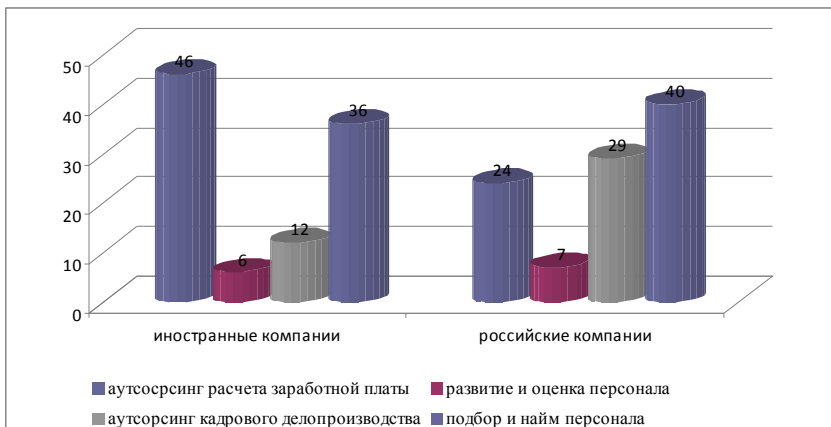


Рисунок 2 – Сравнительные данные по использованию аутсорсинга российскими и зарубежными компаниями [2].

Наиболее востребованными сегодня на рынке являются подбор и обучение персонала. Это объясняется, в первую очередь тем, что эта функция очень трудоемка и дорого обходится для большинства компаний: в кризисное и посткризисное время количество резюме, которые вынуждены просматривать специалисты отделов по персоналу увеличилось в разы, на одну хорошую вакансию в день может приходиться до 400 откликов. Чтобы обрабатывать подобный массив данных нужно иметь большой штат, а в кризис как раз отделы по

рекрутингу и HR-отделы попали по массовое сокращение, и до сих пор еще в большинстве компаний их численность не восстановилась. В этих условиях гораздо эффективнее отдать функцию подбора опытному провайдеру. Кроме того, контракт с агентством обойдется компании дешевле, чем содержание собственного отдела по найму персонала. Вторым аргументом в пользу популярности этого вида аутсорсинга является достаточно высокий уровень развития рынка кадровых услуг в России. Этот вид аутсорсинга появился давно, он проверен временем, на рынке есть масса предложений от самых разных провайдеров – от маленьких российских агентств до международных корпораций, законодательно он прекрасно регулируется и главное – при этом виде аутсорсинга для компании очень невысоки риски [1, с. 26].

Почти то же самое можно сказать и о следующем виде аутсорсинговых услуг – обучении и развитии персонала. Это привычная и всегда необходимая услуга для компаний – только большие западные компании и некоторые российские гиганты имеют собственные корпоративные университеты, для остальных компаний, которых на рынке большинство – это непозволительная роскошь. Поэтому приходится прибегать к услугам различных тренинговых компаний. Аутсорсинг процессов обучения и развитие персонала сегодня далеко не так популярен, как найм персонала, но в таком большом разрыве, скорее всего, виноват кризис 2009 года. Можно с уверенностью сказать, что этот вид аутсорсинга будет увеличивать свою долю на рынке.

Также нужно отметить, что многие компании предпочитают отдавать на аутсорсинг бухгалтерский и налоговый учет. Это самый популярный вид некадрового аутсорсинга.

Востребованность различного вида аутсорсинга зависит также и от размера компании. Согласно данным исследования, максимально популярен и востре-

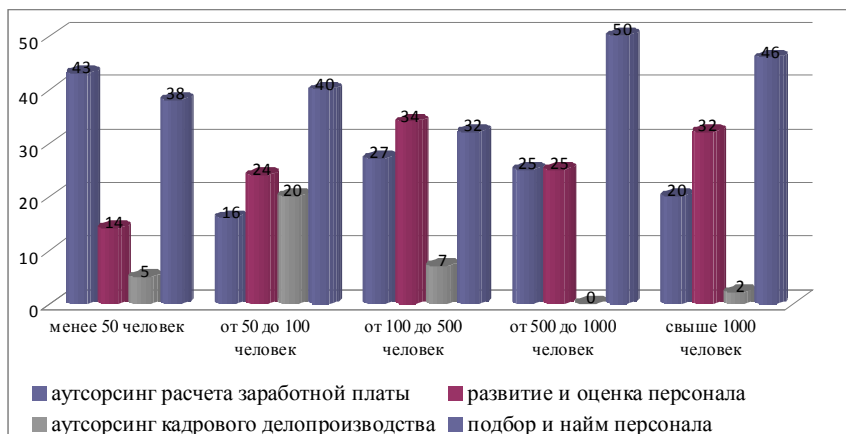


Рисунок 3 – Сравнительные данные по использованию видов аутсорсинга компаниями разного размера.

бован аутсорсинг расчета заработной платы в компаниях численностью менее 50 человек и компаниях, имеющих штат от 100 до 500 человек. В остальных срезах – компании со штатом от 50 до 100 человек, от 500 до 1000 человек и свыше 1000 человек – лидером по популярности являются услуги, связанные с персоналом, причем подбор и найм персонала явно лидируют [1, с. 27].

Самое большое достоинство аутсорсинга заключается в том, что провайдер может выполнять какие-то процессы в компании лучше, быстрее и дешевле, чем это делает сама компания. То есть речь здесь идет об эффективности. Однако этим базовым принципом достоинства HR-аутсорсинга не ограничиваются. Если говорить об аутсорсинге заработных плат и кадрового делопроизводства, то на первый план выходит желание организации оптимизировать численность персонала финансовой и кадровой службы. Аутсорсинг также позволяет снижать нагрузку на внутренние службы, не увеличивая штат, а отдавая часть, которую можно стандартизировать, на откуп провайдеру. Но, что удивительно и совершенно нетипично для предкризисных годов, многие респонденты признались, что аутсорсинг – это хороший способ снизить зависимость компании от сотрудников.

И как ни странно, но о тех преимуществах аутсорсинга, которые специалисты называют как основные, а именно: повышение уровня конфиденциальности, повышение прозрачности бизнес-процессов, повышение финансовой эффективности – пользователи услуг кадрового аутсорсинга вспоминают в последнюю очередь. Это говорит о том, что с помощью аутсорсинга компании решают в основном сиюминутные проблемы, не задумываясь о долгосрочной перспективе и о развитии бизнеса в целом.

Список литературы

1. Аникин Б.А., Рудал И.Л. Аутсорсинг и аутстаффинг: высокие технологии менеджмента. – М., 2007.
2. Батурина Ольга Аутсорсинг в управлении персоналом <http://www.hrm.ru/autsorsing-v-upravlenii-personalom>
3. Кадровый аутсорсинг. Зачем он нужен? // Управление компанией. – №10. – 2010.

РАЗДЕЛ 11.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

О.А. Воробьева

Научный руководитель: ст. преподаватель О.П. Поповкина

г. Железноводск

ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА КАК КОМПОНЕНТ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

В современном обществе проблема сохранения и укрепления здоровья детей является как никогда актуальной. Это объясняется тем, что к образовательным стандартам предъявляются весьма высокие требования, соответствовать которым могут только здоровые дети. А о здоровье можно говорить не только при отсутствии каких-либо заболеваний, но и при условии гармоничного эмоционально-психологического развития, высокой умственной и физической работоспособности.

Вместе с тем, результаты научных исследований свидетельствуют о том, что в уже в дошкольном возрасте здоровых детей становится все меньше. Большинство детей дошкольного возраста имеют разные нарушения в психофизическом развитии. Решению проблемы сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения способствуют инновационные технологии построения педагогического процесса. К таким технологиям относятся технология здоровьесберегающей педагогики. Здоровьесберегающее образование является инструментом достижения высокого качества жизни. Основным результатом здоровьесберегающего образования должно стать обретение состояние гармонии, душевного равновесия и жизненных сил. Школьное образовательное учреждение должно постоянно осваивать комплекс мер, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития. Существуют разнообразные формы и виды деятельности, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников. Их комплекс получил в настоящее время их общее название «здоровьесберегающая педагогика» или «здоровьесберегающие технологии». Здоровьесберегающая педагогика – педагогическая система, основанная на разумном приоритете ценности здоровья, которую необходимо воспитывать у учащихся и реализовывать в учебно-воспитательном процессе. Это такая система, которая провозглашает приоритет культуры здоровья и технологически обеспечивающая его реализацию в организации обучения, в учебно-воспитательной работе и поддержке учебных программ для педагогов, учащихся и их родителей. Это

область медико-психолого-педагогических знаний о построении образовательного процесса и содержании учебно-воспитательных программ с учетом интересов здоровья учащихся и педагогов [1, с. 18]

Здоровьесберегающие образовательные технологии – системно организованная совокупность программ, приемов и методов организации образовательного процесса, не наносящего ущерба здоровью его участников на основе качественной характеристики педагогических технологий по критерию их позитивного воздействия на здоровье учащихся и педагогов.

Основные типы здоровьесберегающих технологий являются:

Здоровьесберегающие (профилактические прививки, обеспечение двигательной активности, витаминизация, организация здорового питания).

Оздоровительные (физическая подготовка, физиотерапия, ароматерапия, закаливание, гимнастика, массаж, фитотерапия, арттерапия).

Технологии обучения здоровью (включение соответствующих тем в предметы общеобразовательного цикла).

Воспитание культуры здоровья (факультативные занятия по развитию личности учащихся, внеклассные и внешкольные мероприятия, фестивали, конкурсы и т.д.).

Одной из проблем в современном образовании является взаимосвязь здоровьесберегающих технологий и окружающей среды. Понятие «среда» имеет два аспекта: социальная среда и окружающая среда. Социальная среда – это окружение человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности. Среда в широком смысле (макросреда) охватывает экономику, общественные институты, общественное сознание и культуру. Социальная среда в узком смысле (микросреда) включает непосредственное окружение человека – семью, трудовую, учебную и др. группы [5, с. 57].

Окружающая среда – это среда обитания и деятельности человечества, окружающий человека природный и созданный им материальный мир. Окружающая среда включает природную среду и искусственную (техногенную) среду, т.е. совокупность элементов среды, созданных из природных веществ трудом и сознательной волей человека и не имеющих аналогов в девственной природе (здания, сооружения и т.п.). Общественное производство изменяет окружающую среду, воздействуя прямо или косвенно на все ее элементы.

Актуальным понятием в современной педагогической системе становится понятие «здоровьесберегающая среда», которая понимается как окружающая природная, техногенная или социальная среда, которая способствует достижению полноценного формирования личности, содействует ее физическому, духовному и социальному благополучию.

Благополучие складывается из всех аспектов жизни человека: необходимо гармоничное сочетание социального, физического, интеллектуального, карьерного, эмоционального и духовного элементов. Если принять условно уровень здоровья за 100%, то, как известно, здоровье людей определяется условиями и образом жизни на 50-55%, состоянием окружающей среды

– на 20-25%, генетическими факторами – на 15-20% и только деятельностью учреждений здравоохранения на 8-10%. Исходя из этих цифр, можно сказать о том, что микросреда в разных своих проявлениях играет важную роль в процессе социализации ребенка. Здоровый психологический климат в семье и учебной группе, соблюдение гигиены умственного и физического труда, правильное благоустройство жилища, его эстетика и гигиена, следование основным правилам рационального питания оказывают существенное воздействие на становление личности ребенка. Психическое здоровье предполагает не только гигиену тела, но и психогигиену, самовоспитание духовной сферы, нравственную жизненную позицию, чистоту помыслов. Важное значение для человека играет соблюдение гигиены умственного и физического труда [8, с. 34].

Для того чтобы вырастить и воспитать здоровую личность, нужно в первую очередь создать условия, которые благоприятно скажутся на процесс формирования личности ребенка. Здоровьесберегающая среда обеспечивает благополучное развитие ребенка и способствует его успешной социализации. Процесс социализации достигает определенной степени завершенности при достижении личностью социальной зрелости, которая характеризуется обретением личностью интегрального социального статуса.

Список литературы

1. Ветлугина И.А. Эстетическое воспитание в детском саду. – М., 1985.
2. Гайказова Р.Т., Кострикина Т.Д. Оформление детских дошкольных учреждений. – М., 1974.
3. Глинкин А.В. Искусство современного интерьера – школьнику. – М., 1984.
4. Кильпе Т.Л. Основы архитектуры. – М., 1989.
5. Кирюшкин А.А. Введение в безопасность жизнедеятельности. – СПб, 2001.
6. Кларина Л.М. Общие требования к проектированию моделей образовательной среды, способствующей познавательному развитию дошкольника. / Готовимся к аттестации! – СПб., 1999.
7. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда. – М., 1995.
8. Мархоцкий Я.Л. Валеология (тест): учебное пособие. – М., 2006
9. Поляков М.Н. Построение развивающей среды в детском дошкольном учреждении. / Готовимся к аттестации! – СПб, 1999.
10. Рябушкин А.В. Развитие жилой среды. – М., 1976.
11. Соколова Н.Р. Формирование культуры природолюбия младших школьников: Диссертация канд. пед. наук Курган, 2008
12. Смольянинов М.Ф. Природа в системе эстетического воспитания. – М., 1982.
13. Соловьев С.П., Астрова Т.Е. Цвет в интерьерах общеобразовательных учреждений. – М., 1978.
14. Харланов И.Ф. Педагогика – М., 1996.

ЗНАЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Реформа системы образования Российской Федерации связана с повышением роли человеческого фактора в совершенствовании процесса обучения. В таких условиях выбывание даже одного человека из педагогического коллектива по причине потери трудоспособности влечет за собой уменьшение степени готовности к обучению всего учреждения. На сегодняшний день в вузах сложилась тенденция повышения уровня производственного травматизма у специалистов в первые годы работы и уровня приобретения профессиональных заболеваний после десяти лет педагогической деятельности. По статистическим данным за 2010 г., средний риск получить травму на производстве составляет $5,2 \cdot 10^{-4}$, а риск гибели $1,2 \cdot 10^{-5}$. В Российской Федерации допустимым считается риск 10^{-6} .

Лаборатории – техногенные объекты II класса опасности. Высокие уровни шума, вибрации, электромагнитных излучений радиочастотного и оптического диапазона, выполнение работ с повышенной опасностью, риск поражения электрическим током, риск механического травмирования, использование пожароопасных, огнеопасных веществ – неполный перечень вредных и опасных факторов производственной среды современных специалистов [1, с. 91].

Обеспечение безопасности производственной сферы – важная государственная задача. Руководящие документы обязывают должностных лиц обеспечивать, анализировать и контролировать безопасность производственной деятельности [3, с. 192]. В связи с этим, уже на стадии получения профессионального образования необходимо формировать знания и умения по обозначенной проблеме [4, с. 188].

Формирование квалификационных требований предполагает комплексный и системный подход ко всем составляющим профессиональной деятельности специалистов [5, с. 271].

Основные образовательные программы подготовки специалистов должны обеспечивать реализацию квалификационных требований к уровню профессиональной подготовки выпускников и требований ГОС ВПО к содержанию учебных программ по конкретной специальности [6, с. 175]. В соответствии с квалификационными требованиями к профессиональной подготовке выпускника учебного заведения, основную подготовку специалиста по соответствующей специальности и специализации обеспечивает кафедра обще-профессиональных дисциплин.

ГОС ВПО третьего поколения предъявляют новые требования к уровню знаний, навыков и умений выпускников учебных заведений в области безопасности производственной деятельности. Выпускники учебных заведений должны уметь идентифицировать, анализировать опасные и вредные факторы будущей деятельности и знать методы защиты от них.

В этой связи в учебные планы учебных заведений в соответствии уже с ГОС ВПО второго поколения введена учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» в объеме 72 часов. Эта дисциплина входит в цикл обще-профессиональных дисциплин и дает возможность расширенного изучения негативных факторов производственной среды, вредных и опасных факторов деятельности, вопросов о травмоопасности технических систем, правил электробезопасности и пожарной безопасности на техногенных объектах.

Обеспечивающей дисциплиной является «Физическая культура», в результате прохождения которой студенты: овладевают системно-упорядоченным комплексом знаний, охватывающим философскую, социальную, естественно-научную и психолого-педагогическую тематику, тесно связанную с теоретическими, методическими и организационными основами обеспечения безопасности своей и общества; формируют потребности в самосовершенствовании и поддержании высокого уровня готовности к действиям в нестандартной обстановке; воспитывают идеологию и убеждения безопасного поведения, способности и смелости не терять самообладание в экстремальных условиях.

В результате изучения группы обще-профессиональных дисциплин у студентов формируются базовые знания и представления о будущей профессиональной деятельности, и это дает возможность осознанного восприятия основных тем и понятий по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности».

Курс «Безопасность жизнедеятельности» является основой для восприятия дисциплин образовательной программы специалистов, изучаемых во II – VI семестрах, которые распределяются на три блока: педагогические, правовые и специальные дисциплины.

К первому блоку обеспечиваемых дисциплин относятся «Основы философии», «Основы социологии и политологии», «Специальная психология». Эти предметы дают представление о ценностной ориентации личности, о роли философских знаний в формировании мировоззрения будущих специалистов, о закономерностях развития психики, о мотивах трудовой деятельности, о положении человека в коллективе и обществе.

В результате изучения «Безопасность жизнедеятельности» у студентов формируется мировоззрение и ценностная ориентация в области обеспечения безопасности в ходе своей повседневной деятельности. Это способствует более осознанному изучению раздела «Человек и общество» по дисциплине «Основы философии», где рассматриваются вопросы об общественном значении труда, о свободе и ответственности личности, о формировании ценностных ориентаций в процессе трудовой деятельности.

В результате изучения «Безопасности жизнедеятельности» студенты имеют представление о психологических и физиологических основах формирования у специалистов знаний, умений и навыков по личной безопасности. Усвоенные знания способствует более глубокому изучению темы «Психологические основы педагогической деятельности специалистов» по дисциплине «Социальная психология», в которой рассматриваются вопросы о человеке как субъекте труда, изучаются мотивы трудовой деятельности.

Будущие специалисты должны знать о факторах развития личности, способствующих формированию профессионально важного качества, – ответственного отношения к обеспечению личной безопасности, должны знать о роли личности в коллективе и обществе. Этому способствует изучение темы «Общество и личность» по дисциплине «Основы социологии и политологии», в которой изучаются вопросы о содержании и особенностях труда, о структуре профессиональной деятельности. Изученный курс «Безопасность жизнедеятельности» является когнитивной основой для восприятия этой темы.

Ко второму блоку обеспечиваемых дисциплин относятся «Правовое обеспечение профессиональной деятельности», «Основы права», «Экономика отрасли», «Менеджмент». Предметы имеют цель научить студентов использовать правовые документы в профессиональной деятельности, формировать знания о финансовых ресурсах отрасли и знания по основам управления в различных типах организаций

Студенты, в результате изучения «Безопасности жизнедеятельности» умеют пользоваться нормативно-правовыми актами в области обеспечения безопасности. Это насыщает изучение темы «Правовое регулирование профессиональной деятельности» по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» и темы «Конституция Российской Федерации – ядро правовой системы» по дисциплине «Основы права» конкретными примерами использования правовых документов в будущей деятельности, а также способствует более глубокому восприятию изучаемого материала.

На занятиях по учебной дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» студентам дается представление об экономической эффективности внедрения экобиозащитной техники и технологий на предприятиях и учреждениях, о материальном ущербе от чрезвычайных ситуаций на производстве и от профессиональных заболеваний, о видах компенсаций за сложность производства и за работу в суровых климатических условиях. Данный уровень знаний способствует более глубокому изучению темы «Регулирование социально-экономических проблем» по дисциплине «Экономика отрасли».

В результате изучения «Безопасности жизнедеятельности» будущие специалисты имеют представление об основах организации системы управления опасностями на техногенных объектах и об их устойчивости, имеют представление об алгоритме выявления предупредительных мероприятий по обеспечению безопасности специалистов и детей в повседневной деятельности учебных заведений. Обозначенный уровень знаний способствует более глубокому изучению темы «Стратегический менеджмент» по дисциплине «Менеджмент».

Таким образом, обще-профессиональная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» дает базовые представления, знания и умения для изучения обще-специальных дисциплин образовательной программы специалистов, а также формирует объемное представление о профессиональной деятельности педагогических работников и необходимости обеспечения личной и общественной безопасности.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Структура личности / Б. Г. Ананьев // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л. В. Куликов. – СПб, 2000.
2. Жуков, Ю. М. Ценности как детерминанты принятия решения. Социально-психологический подход к проблеме / Ю.М. Жуков // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1999.
3. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: уч. пособие / И. Г. Захарова. – 2 – е изд. – М., 2006.
4. Серов, А. П. Ценностные ориентации человека как субъекта производственной деятельности: дис. ... канд. филос. наук / А. П. Серов. – СПб., 1994.
5. Советов, Б. Я. Моделирование систем / Б. Я. Советов, С. А. Яковлев. – М., 2005.
6. Тульчинский, Г. Л. Проблема осмысления действительности: Логико-философский анализ / Г. Л. Тульчинский. – Л., 1999.

А.В. Гринь

Научный руководитель: к.пед.н., доцент В.Е. Кульчицкий г. Ставрополь

ЗДОРОВЬЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Здоровьесберегающие образовательные технологии можно рассматривать как технологическую основу здоровьесберегающей педагогики – одно из самых перспективных систем XXI века, и как совокупность приемов, форм и методов организации обучения школьников, без ущерба для их здоровья, и качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию ее воздействия на здоровье учащихся и педагогов.

Многие годы человек проводит в стенах образовательных учреждений, и поэтому ценностное отношение к здоровью не может формироваться без участия педагогов. Долгое время наше образование не уделяло должного внимания сохранению, укреплению и развитию здоровья, уходило от оценок влияния педагогического процесса на психическое состояние обучаемых, не рассматривало образовательные технологии с точки зрения здоровьесберегающей направленности. В лучшем случае все сводилось к спортивным мероприятиям и оздоровительному отдыху во время каникул. Практика обнажила: судя по статистике, лишь малая часть выпускников школы относятся к числу здоровых. Таким образом, каждому учителю, необходимо учитывать, что присутствующий на уроке в обычной школе ребенок, как правило, не здоров [1].

В последние годы в нашем обществе все очевиднее становится катастрофическое ухудшение здоровья учащейся молодежи. Наряду с неблагоприятными социальными и экологическими факторами в качестве причины признается и отрицательное влияние школы на здоровье детей. Идеи приоритетности и значимости здоровья и здорового образа жизни для развития цивилизации не для всех очевидны. Такие социальные пороки, как бездуховность, алкоголизм, наркомания, преступ-

ность, разрастаясь, калечат психическое и физическое здоровье нации и порой сводят на нет все усилия педагогов по воспитанию подрастающего поколения.

Чтобы сформировать ценностное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих, следует не только говорить о его значении для человека, но и вносить в жизнь элементы здравотворчества, саморегуляции, культуросообразного отношения к здоровью, оснащая школьника привычками и навыками, которые избавляют человека от тяжелых напряжений, т.е. формировать культуру здоровья.

Формирование знаний человека о здоровье еще не гарантирует, что он будет, следуя им, вести здоровый образ жизни. Для этого необходимо создание у человека стойкой внутренней мотивации на здоровье. Анализ психолого-педагогической, валеологической, физиологической литературы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, М.М. Безруких, Е.Е. Данилова, Л.Б. Дыхан, С.П. Ефимова, Л.М. Фридман, Н.Е.Щуркова, Д.Б. Эльконин) показал, что младший школьный возраст благоприятен для формирования у детей способности к длительной целенаправленной деятельности и является сензитивным для формирования установок на здоровый образ жизни.

Сензитивные особенности развития детей данного возраста, обоснованная возможность реализации принципа свободы в развитии их личности и в то же время такие психологические особенности младших школьников, как вера в истинность всего, чему их учат, склонность к подражанию и исполнительность, являются важными предпосылками формирования культуры здоровья именно в младшем школьном возрасте. В среднем и старшем школьном возрасте делать это уже поздно.

Состояние здоровья ребенка при поступлении в школу – это та стартовая позиция, которая во многом определяет успешность не только первого года обучения, но и всех последующих лет. Урок будет нести радость, будет здоровьесберегающим и здоровьеразвивающим, если ребята вместе с учителем будут предполагать и сомневаться, искать и находить ответы на вопросы. Удивительно, но дети забывают о том, что идет урок – они вместе проживают, тот отрезок времени, в течение которого они учатся, познают новое и взрослеют. Ведь когда ребенок совершенно свободно чувствует себя в классе, когда он желает открыть неизвестное, когда ему интересно общаться с учителем и он хочет идти вперед сам – это ли не несет ему здоровье.

Использование приемов здоровьесберегающих технологий в учебном процессе ведется в следующих направлениях [2].

1. Физическое развитие: лечебная физкультура; зарядка; физминутки.
2. Организация уроков с использованием приемов здоровьесберегающих технологий.
3. Динамические перемены.
4. Внеклассная работа: туристические походы; экскурсии; участие в спортивных соревнованиях; спортивные секции, кружки, бассейн; досуговые оздоровительные мероприятия с родителями; беседы; конкурсы рисунков.

Ставропольский государственный педагогический институт уже на протяжении многих лет готовит учителей начальных классов для образовательных

учреждений города и края. На теоретических занятиях по педагогике, психологии и практических занятиях по физической культуре преподаватели акцентируют внимание студентов на важность и необходимость формирования у детей начальной школы здорового образа жизни, который закрепляется через здоровьесберегающие технологии.

Ежегодно студенты нашего вуза выходят на педагогические практики в образовательные учреждения города. Одной из программных задач является реализация педагогических технологий (методов и приемов) по укреплению здоровья младших школьников.

Наблюдая за деятельностью учителей школ, мы (студенты) логично выстраиваем все педагогические подходы в направлении здоровьесбережения детей. Уроки в начальной школе всегда начинаются с утренней физической зарядки, которую могут проводить и сами учителя, и подготовленные учащиеся. На педагогической практике студенты также предлагают свои комплексы упражнений.

Важным педагогическим моментом являются физкультминутки на общеобразовательных уроках и во время самоподготовки и представляют собой активный отдых, направленный на уменьшение утомления учащихся, снятие отрицательных воздействий от длительных статических нагрузок, активизацию внимания учащихся и повышение их способности к более эффективному восприятию учебного материала. Поэтому каждый педагог должен считать своим долгом, в ходе уроков, обязательно использовать эту физкультурно-оздоровительную форму, эффективно влияющую на укрепление здоровья учащихся и продуктивность занятий.

Физкультурные минутки необходимо проводить на каждом уроке. Время проведения физкультурных минуток определяет учитель по внешним признакам утомления. Как правило, это происходит примерно на 20-й – 30-ой минутах урока. В комплексы физкультурных минуток включаются, как правило, 4-5 упражнений с общей продолжительностью их выполнения 1,5-2 минуты. Предлагаемые упражнения направлены на те органы ребенка, которые наиболее активно были задействованы в учебной деятельности.

Учитель, как правило, проводит физкультурную минутку только при разучивании нового комплекса. В остальных случаях это право предоставляется физоргу или наиболее подготовленным ученикам класса (группы), а учитель следит за правильностью выполнения упражнений и осанкой учащихся.

Выходя на педагогическую практику, мы формируем «папку-копилку» с набором различных физминуток, которые потом проводит с детьми. Детям обычно интересно познакомиться с новыми интересными играми-физкультминутками. Они стараются их запомнить и потом воспроизвести самостоятельно.

Одной из задач педагогической практики является организация «перемен» с учащимися классов, где студенты проходят практику. Еще перед практикой мы составляем набор динамических игр для работы с младшими школьниками. Дети всегда с удовольствием откликаются на предложение поиграть с ними во время перемен. Данное направление реализации здоровьесберегающих приемов имеет серьезное значение в учебной деятельности начальной школы.

Студенты-практиканты принимают участие в организации и проведении спортивных мероприятий и праздников в период прохождения практики в образовательных учреждениях города.

Мы (студенты-практиканты) проводим запланированные беседы с учащимися начальной школы по вопросам здорового образа жизни, обсуждая вопросы появления вредных привычек, необходимость занятий физическими упражнениями и различными видами спортивных игр и развлечений в сезонные периоды года.

Следует говорить, что каждый наш выход на педагогическую практику включает определенные направления реализации здоровьесберегающих технологий.

Здоровый образ жизни не занимает пока первое место в иерархии потребностей и ценностей человека в нашем обществе. Но если не научить детей с самого раннего возраста ценить, беречь и укреплять свое здоровье. Если личным примером демонстрировать здоровый образ жизни, то только в этом случае можно надеяться, что будущие поколения будут более здоровым и развитым не только личностно, интеллектуально, духовно, но и физически. Если раньше говорили: “В здоровом теле – здоровый дух”, то не ошибется тот, кто скажет, что без духовного не может быть здорового [2].

Список литературы

1. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1-4 классы. – М., 2004.
2. Менчинская Е.А. Основы здоровьесберегающего обучения в начальной школе: Методические рекомендации по преодолению перегрузки учащихся. – М., 2008.

***Я.А. Дровозова
г. Ставрополь***

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Физическая культура представлена в высших учебных заведениях как учебная дисциплина и как важнейший компонент формирования целостного развития личности студента. Являясь составной частью общей культуры, она входит обязательным разделом в гуманитарный компонент образования, значимость которого проявляется через гармонизацию духовных и физических сил [3, с. 3.].

Глубокое понимание физической культуры личности студента как общественной и индивидуальной ценности может стать реальностью для развития различных видов физической культуры в гуманитарных и технических вузах страны. Оно может способствовать формированию прогрессивных направлений в развитии общественного мнения и личностных мотивов и потребностей в освоении ценностей физической культуры [4, с. 15].

В последнее десятилетие было положено начало новым оригинальным решениям при разработке концепции теории физической культуры и ее реализации в условиях перестройки вузовского образования [6, с. 14].

Оценивая положительный вклад специалистов в разработку данной проблемы, необходимо отметить, что рассмотрение физической культуры студентов нефизкультурных вузов как вида их культуры представлено эпизодически. Имеющиеся научные публикации лишь частично затрагивают аспекты этой проблемы, не раскрывая их принципиальную теоретическую и методологическую сущность.

При исследовании проблемы развития физической культуры студентов гуманитарных и технических вузов нами использовались материалы теории деятельности и теории потребности, теории физической культуры, материалы в области педагогики, социальной психологии, социологии, теории организации и управления, пропаганды физической культуры. На наш взгляд, сегодня важное значение имеет дальнейшее раскрытие закономерностей развития физической культуры в вузах нефизкультурного профиля.

В результате теоретического обобщения имеющихся литературных данных, а также материалов собственных исследований нам удалось проследить основные тенденции развития физической культуры студенческой молодежи в современных условиях. Ее структура и социальные функции позволяют рассматривать этот социальный феномен как органическую часть общей культуры молодого человека.

Понятие “физическая культура личности” в данном случае отражает определенный уровень развития сознания, двигательных навыков и умений, физических качеств и возможностей каждого отдельного индивида. Поэтому физическая культура личности студента – это не просто его физкультурная деятельность, но и осуществление ее на вполне конкретном уровне знаний, ценностных ориентации, отношений, чувств. Это вполне осознанная и целенаправленная организация физкультурной активности для достижения необходимого уровня физического совершенства.

Различные виды физической культуры – неспециальное физкультурное образование, спорт, физическая рекреация и двигательная реабилитация обогащают специфической информацией общую культуру личности, способствуя расширению и углублению ее знаний о человеке, позволяют составлять перспективные программы всестороннего развития молодого человека, вносить рациональные коррективы в сам процесс развития культуры студенческой молодежи [5, с. 19].

Данные социологических исследований показывают, что мировоззренческое, нравственное, эстетическое и общекультурное развитие личности студента не входит в задачи кафедры физической культуры, что процесс этот должен осуществляться только кафедрами общественных наук. Такая позиция на практике трансформируется в отношение вузовских специалистов к всестороннему развитию личности молодого специалиста, к органическому единству ее профессиональных и общекультурных качеств как к чему-то второстепенному, лишь сопутствующему профессиональной подготовке.

В то же время студенческая молодежь не полностью разделяет такую позицию. Так, в вузах Центрально-Черноземного района России почти 60% респондентов полагают, что специалист с высшим образованием не может быть неразвитым в культурном отношении и не может не знать достижения литературы, театра, музыки, спорта.

Различные виды физической культуры представляют богатейший материал для творческой деятельности в многообразии искусства, которое является одной из основных форм отражения прекрасного в природе и в обществе. В этом неразрывная естественная связь физической культуры с культурой общества в целом и главное направление реализации прекрасного в самой природе физкультурной деятельности.

Освоение ценностей физической культуры вооружает молодого человека пониманием сложности жизни, помогает выработать духовно-нравственные критерии самооценки личности [3, с. 4]. Это, в свою очередь, требует формирования и развития способности к общекультурному самовыражению, что на практике означает формирование потребности в широкой культурной информации и знаниях, приобретение умения распознавать истинные культурные ценности [1, с. 190-192]. Проявлением такого стремления является участие студенческой молодежи в создании и деятельности инициативных объединений в области физкультурной деятельности по интересам, умение содержательно и творчески проводить свободное время, используя то многообразие возможностей, которые дают различные виды физической культуры [4, с. 16-17].

Функции физической культуры между собой тесно взаимосвязаны и проявляются в единстве. Органическое единство функций физической культуры, их взаимопроникновение, превращение цели одной в средство достижения другой, ориентация всех целей функций на развитие личности студента – необходимое условие воспитания у молодых специалистов активной жизненной позиции. Это единство формирует основы социально зрелого интеллигента, сознающего свою ответственность перед обществом и в полную меру реализующего творческий потенциал в различных видах жизнедеятельности.

Данные социологического исследования по проблеме “Образ жизни современного студенчества” показывают, что в социально-психологическом восприятии традиционная система занятий физическим воспитанием в гуманитарных и технических вузах оценивается студенческой молодежью как “требуемая социальная обязанность”, а не как “потребность в естественном”. Именно на этой основе осуществляется формирование потребности в физической культуре и большей части студенческой молодежи, приобретение определенной системы знаний в этой области деятельности [6, с. 15].

Многолетний практический опыт подтверждает, что при формировании интересов студентов в физкультурной деятельности следует исходить из “потребности в естественном”. Этот процесс, по-видимому, можно успешно осуществить при использовании “свободной самодетельности” (физическое самовоспитание и самосовершенствование), которая преобразует физкультурную деятельность личности во внутреннее осознанное представление о ее целесообразности, как важнейшем условии подготовки молодежи к будущей жизнедеятельности. Самовыражение в различных видах физической культуры, творческое развитие, осуществление процессов самопознания, саморазвития в этой своеобразной двигательной деятельности служит одним из эффективных способов культурного развития личности молодого человека.

Интересы студентов в сфере физкультурной деятельности тесно связаны с их социальной активностью, на которую существенное влияние оказывают такие устойчивые элементы психической структуры личности, какими являются ценностные ориентации [3, с. 5-8]. Они выступают важными критериями свободного выбора вида физической культуры. Знание преподавателями ценностных ориентации студентов позволяет целесообразно и с высокой эффективностью применять средства стимуляции физкультурной активности, оценивать результаты деятельности и четко координировать их в динамике.

Социологические исследования, проведенные в гуманитарных и технических вузах, позволили условно выделить несколько групп потребностей в зависимости от характера целей и мотивов студентов в физкультурной деятельности.

1. Потребности спортивной направленности. Они отличаются единством характера спортивных целей (разряд, титул) и мотивов (стремление к достижениям). Эти потребности удовлетворяют такой вид физической культуры, как спортивная деятельность – соревновательная деятельность и подготовка к ней со всей спецификой целей, задач, средств и методов учебно-тренировочных занятий и восстановительных мероприятий.

2. Потребности в рекреационной деятельности, связанные с переменной деятельности, активным отдыхом с применением физических упражнений в щадящем режиме, элементов спортивных игр и соревнований по упрощенным правилам. Их важнейшие мотивы – укрепление здоровья, хорошее физическое развитие, красивое телосложение. Иногда в качестве руководящих мотивов физкультурной деятельности этой группы студентов проявляется желание соперничества, что можно объяснить их спортивной притязательностью.

3. Потребности реабилитационной направленности. Они присущи лицам, у которых возникают проблемы восстановления сниженных или утраченных в процессе физкультурной, бытовой, трудовой деятельности физических, психических, интеллектуальных способностей. Они смыкаются с лечебным использованием физических упражнений (ЛФК).

4. Потребности в образовательной направленности в сфере физической культуры способствуют творческому, осознанному отношению к задачам, средствам и методам физического совершенствования, отношению к ней как к ценности. К сожалению, этот важный аспект физической культуры еще недостаточно представляется и осознается студенческой молодежью.

В процессе исследования установлены приоритетные мотивы студентов в физкультурной деятельности, которые можно условно объединить в следующие группы: – удовлетворение студентов от самого процесса физкультурной деятельности (эмоциональность, динамичность, разнообразие, новизна, общение и т.п.); получение повышенных результатов в процессе занятий избранным видом физической культуры (приобретение знаний, умений, навыков, получение разрядов и т.п.); новые перспективы в процессе физкультурной деятельности (физическое совершенство, спортивное мастерство, воспитание характера, воли, настойчивость, трудолюбия и т.п.);

Результаты анкетного опроса позволили определить основные группы целей студентов в физкультурной деятельности: оздоровительные, функциональные, морфологические (улучшение здоровья, снятие усталости, всестороннее гармоничное развитие, воспитание культуры тела, движения, повышение умственной и физической работоспособности); нормативные (выполнение программных требований, достижения в спорте, повышение функциональных (резервных) возможностей организма); коммуникативно-воспитательные (общение, воспитание культуры поведения, трудолюбия, эмоциональной и нравственной самоорганизации); организаторско-педагогические (приобретение знаний, умений, практических навыков общественной физкультурной работы, пропаганда здорового образа жизни, активного отдыха).

Однако границы этих групп условны, так как достижение цели, отнесенной к одной группе, может быть реализовано в удовлетворении потребностей в другой.

Повторные социологические исследования в вузах нефизкультурного профиля позволили классифицировать стимулы (побудительные причины) студентов в физкультурной деятельности: удовлетворенность, в основе которой лежит соответствие содержания деятельности потребностям в занятиях различными видами физической культуры; привлекательность, где формирование определенных полезных целей для общества совпадает с целями и интересами личности студента, увеличение престижности физкультурной деятельности. Кроме опосредованных мотивов (активно заниматься физической культурой) существуют и непосредственные мотивы (пассивные) – привлекательность самой спортивной деятельности, ее функциональное содержание, без которых вряд ли можно с успехом заниматься физической культурой длительное время; обязательность, как важный педагогический инструмент формирования у студентов потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями. Многолетние педагогические наблюдения свидетельствуют о том, что в процессе физкультурной деятельности у студентов вырабатываются более устойчивые потребности, интересы и мотивы в двигательной активности.

Реальные ценности неспециального физкультурного образования, спортивной деятельности, физической рекреации и двигательной реабилитации позволяют рассматривать учебную дисциплину “Физическая культура” в вузе как фундамент психофизического развития и физического совершенствования студенческой молодежи. Практическое использование ее результатов с четко выраженной гуманитарной направленностью имеет существенное значение для достижения целей в будущей профессиональной деятельности молодых специалистов в сфере производства, науки, культуры.

Список литературы

1. Агеевец В.У., Каневец Т.М. Организация физической культуры и спорта. – М., 1986.
2. Александров С.Э. Социальные функции физической культуры как составной части общечеловеческой культуры // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 11.

3. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Физическая культура: молодежь и современность //Теория и практика физической культуры. – 1995.– № 4.
4. Выдрин В.М. Неспециальное (непрофессиональное) физкультурное образование //Теория и практика физической культуры.– 1995.– № 5-6.
5. Лубышева Л.И. Современные подходы к формированию физкультурного знания у студентов вузов //Теория и практика физической культуры.– 1993.– № 3.
6. Пономарев Н.И., Филиппов С.С. Информация физической культуры: проблемы, перспективы // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 10.

М.А. Еременко

Научный руководитель: к.пед.н. Г.А. Литвина г. Ставрополь

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ УЧАЩИХСЯ

В основных направлениях реформы общеобразовательной школы нашел отражение вопрос о необходимости организации ежедневных занятий всех учащихся физической культурой на уроках и во внеурочное время. Решение этой проблемы во многом зависит от умения учащихся использовать средства физической культуры для укрепления своего здоровья, поддержание высокой работоспособности, навыков самостоятельных занятий [1, с. 23].

Большое значение приобретает обучение учащихся умению заниматься физическими упражнениями самостоятельно.

Одна из основных задач физического воспитания – формирование у школьников потребности в личном физическом совершенствовании, также воспитание у школьников устойчивого интереса к физической культуре; формирование у них навыков и умений самостоятельных занятий; содействие внедрению занятий физической культурой в режим дня. То есть интерес к самому процессу деятельности и интерес к результатам деятельности.

Младшего школьника мало волнует, как отразятся его сегодняшние упражнения на его завтрашнем самочувствии, состоянии. Для него главное – получать сиюминутное удовлетворение своих потребностей. Поэтому в начальной школе большое значение имеют эмоциональная окрашенность упражнений, их образное объяснение. Учитель должен постепенно прививать детям навыки и умение, которые учащиеся впоследствии будут осознанно применять для достижения более отдаленных целей. Это свойство психики учащихся младших классов ведет к ограничению в обучении их самостоятельным занятиям [2, с. 16].

Для начальной школы предусмотрены виды занятий, которые содержат лишь элементы самостоятельности.

Главным в воспитании привычки у учащихся к самостоятельным занятиям является четкое разъяснение, объяснение, доведение до сознания учеников, что нужно долго и упорно трудиться, чтобы получить результаты.

С первых же занятий нужно требовать от учащихся соблюдения дозировки времени и нагрузки. А также выработки у ребят простейших приемов самоконтроля за реакцией своего организма на нагрузку.

Чтобы самостоятельно выполнить упражнения, например, утреннюю гимнастику, или развивать физические качества, ученик должен уметь контролировать свои движения. Это представляет определенную трудность; при отсутствии внешнего контроля, оценки, он должен руководствоваться своими ощущениями, главным образом мышечным чувством, которое Сеченов недаром называл “темным мышечным чувством”. Если ребят специально не учить этому, они испытывают большее затруднение при различии пространственных, временных и динамических параметров движения. Как их научить этому? Прежде всего, следует обращать внимание учащихся на оценку таких положений, т.е. когда ученик выполнил упражнения, учитель не должен спешить сам оценивать правильность выполнения, следует попросить сделать это ученика (тем самым сосредоточить внимание на этом вопросе) [4, с. 65].

Очень важными моментами являются вопросы организации самостоятельной деятельности. Они тоже многоплановы: от элементарных – организация самостоятельных занятий при выполнении УГР (гигиенические условия, меры безопасности, подготовка инвентаря и т.п.) – до таких, как организация условий выбранных средств, способов выполнения. Начинать обучение этому нужно с простых элементов, например, при организации условий проведения учебных и внеклассных занятий систематически привлекать в помощь учеников.

Прежде всего у учащихся надо пробудить интерес к самому процессу занятий физкультуры. Поэтому занятия следует проводить так, чтобы они оставляли в сознании детей глубокий след, приносили удовлетворение и были эмоционально притягательными, что создает благоприятные возможности для все больших волевых напряжений при преодолении трудностей во время занятий [3, с. 46].

Самостоятельность – это всегда в какой-то мере творчество. Есть виды самостоятельности, когда ученику достаточно воспроизвести то, что ему показал или, о чем рассказал учитель, наиболее простой, низший уровень – второй уровень самостоятельности, – когда известное, хорошо знакомое, освоенное ученик применяет в других ситуациях, отличных от обычных в иной обстановке; третий (высший) заключается в том, что на основе знаний, прежнего опыта ученик находит иные способы выполнения задания, придумывает другие средства, приводящие в конечном счете к той же цели.

САМОКОНТРОЛЬ – это систематическое, самостоятельное наблюдение школьника за изменениями своего здоровья, физического развития и физической подготовленностью. Важно объяснить значение самоконтроля при самостоятельных занятиях учащихся физическими упражнениями и родителям, заинтересовать их, привлечь к этому важному средству воспитания целеустремленности и трудолюбия, ответственного отношения к своему здоровью.

Субъективные показатели самоконтроля – это настроение, сон, аппетит, а объективные – частота, сердечных сокращений, динамика массы тела, силы кисти.

Учет содержания нагрузки и режима дня занятий, анализ динамики результатов и роста тренированности в сопоставлении с данными самоконтроля помогут педагогу оценить правильность режима тренировочных занятий, своевременно устранить отрицательное влияние чрезмерных нагрузок, а самому школьнику убедиться в эффективности занятий и их благотворном влиянии на физическое развитие и состояние здоровья[5, с. 76].

Без самостоятельной работы нереально подготовить учащегося, владеющего специальными знаниями и навыками по саморазвитию и оздоровлению собственного организма, ведению здорового образа жизни! Необходимо формировать культуру здоровья через получение специальных знаний о себе и возможностях своего организма под воздействием нагрузок и, что очень важно, воспитание личной ответственности за собственное здоровье.

Список литературы

1. Кузнецова Г.А., Масленина С.М. Основные правила самостоятельных занятий. Физические упражнения в жизни человека. – М., 1996.
2. Обучение способам физкультурно-оздоровительной деятельности. Пособие по физическому воспитанию 5–7-х классов.
3. Сонькин, В. Д. Валеологический мониторинг детей и подростков /В. Д. Сонькин, В. В. Зайцев // Теория и практика физической культуры.– 1998. – № 7.
4. Сонькин, В. Д. Проблемы тестирования в оздоровительной физической культуре / В. Д. Сонькин, В. В. Зайцев. // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 5.
5. Соколов, В. М. Основы проектирования образовательных стандартов (методология, теория, практический опыт) / В. М. Соколов. – М., 1996.

О.В. Исакова

Научный руководитель: к.пед.н. В.Е. Кульчицкий г. Ставрополь

ФИЗКУЛЬТУРА ДЛЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

В последние десятилетия во всем мире наметилась тенденция к ухудшению здоровья студентов. Идет увеличение заболеваемости по всем основным группам болезней, рост смертности, снижение рождаемости, продолжительности жизни. Для того чтобы не заболеть, студенту необходимо научиться оставаться здоровым. Достигнуть высокого уровня всех видов здоровья (психического, физического и других) значительно легче, если оно заложено в детстве.

Студенту необходимо самому заботиться о своем здоровье. Занятия физическими упражнениями способствуют улучшению здоровья. Скелетная мускулатура – главный аппарат, при помощи которого совершаются физические упражнения. Хорошо развитая мускулатура является надежной опорой для скелета. Физические упражнения для укрепления здоровья нацелены на формирование правильной осанки и свода стопы, укрепление скелетных мышц, со-

вершенствование работы различных органов и систем. Физические упражнения действуют на организм всесторонне. Упражнения по физической культуре имеют целью профилактическое, корригирующее и тонизирующее действие.

Итак, опорно-двигательный аппарат составляют кости скелета с суставами, связки и мышцы с сухожилиями, которые наряду с движениями обеспечивают опорную функцию организма. Кости и суставы участвуют в движении пассивно, подчиняясь действию мышц, но играют ведущую роль в осуществлении опорной функции. Определённая форма и строение костей придают им большую прочность, запас которой на сжатие, растяжение, сгибание значительно превышают нагрузки, возможные при повседневной работе опорно-двигательного аппарата.

Как правило, положение сустава изменяется с помощью нескольких мышц разнонаправленного, в том числе противоположного, действия. Сложные движения сустава выполняются согласованным, одновременным или последовательным сокращением мышц ненаправленного действия. Согласованность (координация) особенно необходима для выполнения двигательных актов, в которых участвуют многие суставы (например, бег на лыжах, плавание).

Скелетные мышцы представляют собой не только исполнительный двигательный аппарат, но и своеобразные орган чувств. В мышечном волокне и сухожилиях имеются специальные нервные окончания – рецепторы, которые посылают импульсы к клеткам различных уровней центральной нервной системы. В результате создаётся замкнутый цикл: импульсы от различных образований центральной нервной системы, идущие по двигательным нервам, вызывают сокращение мышц, а импульсы, посылаемые рецепторами мышц, информируют центральную нервную систему о каждом элементе системы. Циклическая система связей обеспечивает точность движениям и их координацию. Хотя управление движением скелетных мышц осуществляется различными разделами центральной нервной системы, ведущая роль в обеспечении взаимодействия и постановке цели двигательной реакции принадлежит коре больших полушарий головного мозга. В коре большой полушарий двигательная и чувствительная зоны представительств образуют единую систему, при этом каждой мышечной группе соответствует определённый участок этих зон. Подобная взаимосвязь позволяет выполнять движения, относя их действующим на организм факторами окружающей среды.

Основной из причин заболевания опорно-двигательного аппарата является недостаток двигательной активности – гиподинамия. Она возникает «в связи с активной заменой ручного труда механизированным, развитием бытовой техники, транспортных средств и т.д. Отсутствие двигательной активности мышц, окружающих кости, приводит к нарушению обмена веществ в костной ткани и потере их прочности, отсюда плохая осанка, узкие плечи, впалая грудь и другое, что вредно отражается на здоровье внутренних органов.

Отсутствие достаточной двигательной активности в режиме дня приводит к разрыхлению суставного хряща и изменению поверхностей, сочленяющихся

костей, к появлению болевых ощущений, создаются условия для образования в них воспалительных процессов [6, с. 201].

Существует разные причины заболевания опорно-двигательного аппарата.

Врожденные деформации, опухоли костей, пограничные с опухолями костей заболевания, асептический некроз, или остеохондропатия, инфекционный (хронический) полиартрит и артрит, воспалительные заболевания костей и их последствия [1, с. 84].

Занятие физическими упражнениями и спортом увеличивают прочность костной ткани, способствуют более прочному прикреплению к костям мышечных сухожилий, укрепляют позвоночник и ликвидируют в нём нежелательные искривления, способствуют расширению грудной клетки и выработке хорошей осанки.

Главная функция суставов – осуществление движения. Вместе с этим они выполняют функцию демпферов, своеобразных тормозов, гасящих инерцию движения и позволяющих производить мгновенную остановку после быстрого движения. Суставы при систематических занятиях физическими упражнениями и спортом развиваются, повышается эластичность их связок и мышечных сухожилий, увеличивается гибкость.

При работе мышцы развивают определённую силу, которую можно измерить. Сила зависит от количества мышечных волокон и их поперечного сечения, а также от эластичности и исходной длины отдельной мышцы. Систематическая физическая тренировка увеличивает силу мышц именно за счёт увеличения количества и утолщения мышечных волокон и за счёт увеличения их эластичности.

Подсчитано, что все мышцы человека содержат около 300 млн. мышечных волокон. Многие скелетные мышцы обладают силой, превышающей вес тела. Основной физкультурной формой борьбы с заболеваниями опорно-двигательного аппарата является лечебная физкультура. Она применяется в форме лечебной гимнастики, ходьбы, терренкура, игр, строго дозированных спортивных упражнений [1, с. 116].

В методику лечения заболеваний опорно-двигательного аппарата обязательно включают лечебную физкультуру.

Занятия проводят лучшие специалисты-реабилитологи. Эффективность каждого отдельного занятия и комплекса тренировок обеспечит стойкий результат. Кенезитерапия при сколиозах, кифозах, плоскостопии, остеохондрозе, остеопорозе. Суставная гимнастика при артритах, артрозах и травмах. Гимнастика «релакс» – при радикулите, остеохондрозе, острых болях в позвоночнике и суставах. Адаптивная физическая культура – для улучшения обмена веществ и адаптации к физическим нагрузкам. Корректирующая, деторсионная гимнастика – для формирования корректирующего мышечного корсета и нормализации мышечного тонуса [4, с. 862].

Для повышения подвижности в суставах можно использовать следующие упражнения:

Для повышения подвижности в суставах можно использовать следующие упражнения:

Исходное положение – руки вперёд, ладони вниз. Движение кистями вверх, вниз, внутрь, наружу.

Исходное положение – руки вперёд, ладони внутрь. Движение кистями вверх, вниз, внутрь, наружу, в лучезапястном суставе.

Исходное положение – руки вперёд. Круговые движения в лучезапястных суставах, в локтевых и плечевых суставах.

Исходное положение – руки на пояс. Повороты туловища налево и направо с различным положением рук (в стороны, вверх).

Исходное положение – руки за голову. Крутовые движения туловищем.

Исходное положение – руки к плечам. Круговые движения тазом влево и вправо.

Упражнения для мышц рук и плечевого пояса выполняются из самых разнообразных исходных положений (стоя, упор присев, лёжа, в висе, стоя на коленях и т. д.). Движения в стороны, вверх, назад вперёд осуществляются как прямыми руками, так и согнутыми в локтевых суставах. Упражнения для рук и плечевого пояса могут широко использоваться в сочетании с упражнениями для других мышечных групп (ног и туловища и т. д.).

Упражнения для мышц шеи – это в основном наклоны головы вперёд, назад, в стороны, повороты головы и вращательные движения.

Упражнения для мышц ног должны подбираться с учётом всех мышечных групп, выполняющих сгибание и разгибание ног в тазобедренных, коленных и голеностопных суставах, а также отведения и приведения бёдрами. Это различные движения прямыми и согнутыми ногами, выпады вперёд, в стороны, назад, поднимания на носки, приседания на двух и одной ноге с опорой и без опоры руками, прыжки на месте, с продвижением вперёд и др.

Упражнения для мышц туловища способствуют развитию подвижности в позвоночнике. Это в основном наклоны и повороты в различных направлениях.

Выполняются они из исходного положения стоя, сидя, лёжа на животе и спине, стоя на коленях и др. После упражнений, направленных на развитие той или иной мышечной группы, должно следовать упражнение на расслабление, нормализующее мышечный тонус. Это поднимание рук и свободное, расслабленное их опускание, широкие, размашистые движения туловищем без напряжения, наклоны вперёд с опущенными руками, расслабление мышц в положении сидя, лёжа, потряхивание руками, ногами и некоторые другие [5, с. 287].

Занятия физическими упражнениями необходимы в любом возрасте. С юношеских лет и до глубокой старости человек в состоянии выполнять упражнения, укрепляющие его организм, оказывающие самое разнообразное воздействие на все его системы. Они рождают чувство бодрости и особой радости, знакомое каждому, кто систематически занимается каким-либо видом спорта.

Рекомендуется занятия физическими упражнениями всегда проводить на открытом воздухе, полностью использовать факторы закаливания – солнце, свежий воздух.

Список литературы

1. Абрамов М.С. Физическая культура. – М., 2003.
2. Милукова И.В., Евдокимова Т.А. Лечебная физкультура. Новейший справочник / Под общей ред. проф. Т.А. Евдокимовой. – СПб.; М., 2003.
3. Орешкин Ю. А. К здоровью через физкультуру.– М., 2002.
4. Позвоночник – ключ к здоровью / П.С. Брэгг, С.П. Махешварананда, Р. Нордемар и др. – СПб, 2001.

Т.С. Косогорова

Научный руководитель: к.пед.н. Г.А. Литвина г. Ставрополь

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ СУЩЕСТВОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Охрана собственного здоровья – это непосредственная обязанность каждого, он не вправе перекладывать ее на окружающих. Ведь нередко бывает и так, что человек неправильным образом жизни, вредными привычками, гиподинамией, перееданием уже к 20-30 годам доводит себя до катастрофического состояния и лишь тогда вспоминает о медицине. Здоровье – это первая и важнейшая потребность человека, определяющая способность его к труду и обеспечивающая гармоническое 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 (ЗОЖ) – это образ жизни, основанный на принципах нравственности, рационально организованный, активный, трудовой, закаляющий и, в то же время, защищающий от неблагоприятных воздействий окружающей среды, позволяющий до глубокой старости сохранять нравственное, психическое и физическое здоровье. По определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) «здоровье – это состояние физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов».

Вообще, можно говорить о трех видах здоровья: о здоровье физическом, психическом и нравственном (социальном):

Физическое здоровье – это естественное состояние организма, обусловленное нормальным функционированием всех его органов и систем. Если хорошо работают все органы и системы, то и весь организм человека (система саморегулирующаяся) правильно функционирует и развивается.

Психическое здоровье зависит от состояния головного мозга, оно характеризуется уровнем и качеством мышления, развитием внимания и памяти, степенью эмоциональной устойчивости, развитием волевых качеств.

Нравственное здоровье определяется теми моральными принципами, которые являются основой социальной жизни человека, т.е. жизни в определенном человеческом обществе. Отличительными признаками нравственного здоровья человека являются, прежде всего, сознательное отношение к труду, овла-

дение сокровищами культуры, активное неприятие нравов и привычек, противоречащих нормальному образу жизни. Физически и психически здоровый человек может быть «нравственным уродом», если он пренебрегает нормами морали. Поэтому социальное здоровье считается высшей мерой человеческого здоровья. Нравственно здоровым людям присущ ряд общечеловеческих качеств, которые и делают их настоящими гражданами.

Что такое здоровый образ жизни, каждый понимает по-своему. Но существует ли какой-нибудь первоисточник или самая авторитетная концепция?

В 1989 году Израиль Брехман начал продвигать научную концепцию здорового образа жизни среди медиков: его доклады на конференциях пользовались небывалым успехом. В них он затрагивал проблемы полноценного сна, сбалансированного питания, движения, влияние прогулок на свежем воздухе. На основе исследований идей здорового образа жизни Израйля Брехмана в 1991 году появляется наука валеология. Достаточно быстро курс «Валеология» начал преподаваться школьникам и вошел в учебные планы вузов.

Идеи здорового образа жизни с 1992 года стали пользоваться таким успехом, что помимо медиков, к «паровозу прицепились» многочисленные разработчики авторских методик: от Порфирия Иванова по Поля Брэгга. С этого момента людей, желающих заботиться о своем здоровье, накрыло лавиной. В рамках валеологии им предлагалось все: от чистки кармы до закаливания, от голодания до тантра-йоги [4, с. 124].

Министерство образования РФ с 2001 года исключает предмет «Валеология» из учебных планов вузов из-за сильного смешения этой дисциплины с оккультными науками.

Так бы и сгинуло в России понятие «здоровый образ жизни», если бы оно не оказалось экспортированным на запад. Прошло чуть меньше десятка лет – и здоровый образ жизни вернулся к нам под европейским лейблом. Любопытно, что западные врачи и диетологи затрудняются назвать автора термина и происхождение явления.

Основные элементы здорового образа жизни – плодотворная трудовая деятельность, оптимальный двигательный режим, личная гигиена, рациональное питание, отказ от вредных привычек и, конечно же, закаливание [5, с. 174].

На здоровье человека, как известно, оказывают влияние и биологические, и социальные факторы, ведущую роль среди которых играет труд.

Труд – неперемное и естественное условие жизни, без которого «...не был бы возможен обмен веществ между человеком и природой, т. е. не была бы возможна сама человеческая жизнь» [1, с. 56].

Труд дает человеку радость творчества, самоутверждения, воспитывает в нем целеустремленность, упорство, сознательное отношение к окружающему и др. Захватывающая работа увлекает, доставляет истинное наслаждение, отодвигает усталость, является прочной основой физического и психического здоровья.

Человек всегда должен стремиться к развитию таких физических качеств, как сила, ловкость, быстрота, выносливость. У каждого из нас множество дел, ко-

торые требуют физических усилий, надежной закалки. При составлении расписания дня особенно важно определить сроки и продолжительность активного и пассивного отдыха. В частности, определенное время отводите оздоровительным занятиям и тренировкам.

В процессе систематических занятий физическими упражнениями не только укрепляется здоровье, но и улучшаются самочувствие и настроение, появляется чувство бодрости, жизнерадостности. Недостаток движений отрицательно сказывается на здоровье человека. Регулярные занятия физическими упражнениями и спортом, утренняя зарядка, физкультминутки, прогулки, туризм и призваны компенсировать двигательное голодание, или, как говорят ученые, гиподинамию.

Испытанное средство укрепления и повышения работоспособности – оптимальный двигательный режим в виде регулярных занятий физической культурой и спортом. Тренировки и оздоровительные занятия способствуют укреплению здоровья и развитию физических способностей детей и молодежи, сохранению жизненно важных навыков в среднем и зрелом возрасте, профилактике неблагоприятных возрастных изменений у пожилых людей.

Непременное слагаемое здоровья – рациональное питание. Оно обеспечивает человека энергией и веществами, из которых строится организм и которые регулируют обменные процессы. Подсчитано, что за 70 лет жизни человек съедает примерно 8 т хлебобулочных изделий, 11-12 т картофеля, 6-7 т мяса и рыбы, 10-12 тыс. яиц и выпивает 10-14 тыс. литров молока. Причем на процесс еды он тратит около 6 лет жизни. [3, с. 246]. Негативное влияние на организм оказывает как избыточное, так и недостаточное питание. При чрезмерном питании в значительной мере увеличивается масса тела, что может привести к ожирению, а, в конечном счете, к различным заболеваниям сердечно-сосудистой системы, диабету, нарушениям обмена веществ и т. п. При недостаточном питании человек резко худеет, ухудшается его самочувствие, падает работоспособность, снижается иммунитет. Вот почему так важно соблюдать правила рационального, сбалансированного и полноценного питания.

Отказ от вредных привычек (алкоголь, табак, наркотики) – также непременное условие здорового образа жизни. В этих злостных разрушителях здоровья кроется причина многих опасных заболеваний, резко сокращающих продолжительность жизни.

Мощное оздоровительное средство – закаливание. С его помощью можно избежать многих болезней, продлить жизнь и на долгие годы сохранить трудоспособность, умение радоваться жизни. Особенно велика роль закаливания в профилактике простудных заболеваний. В 2-4 раза снижают их число закаливающие процедуры, а в отдельных случаях помогают вовсе избавиться от простуд. Закаливание оказывает общеукрепляющее действие на организм, повышает тонус центральной нервной системы, улучшает кровообращение, нормализует обмен веществ.

Кому из молодых людей не хочется быть сильным, ловким, выносливым, иметь гармонично развитое тело и хорошую координацию движений? Хорошее физическое состояние – залог успешной учебы и плодотворной работы. Физически

подготовленному человеку по плечу любая работа. Далеко не всем людям дарует эти качества природа. Однако их можно приобрести, если дружить с физической культурой и приобщиться к ней с детского возраста. Физическая культура – составная часть общей культуры. Она не только укрепляет здоровье, но и избавляет от некоторых врожденных и приобретенных недугов. Физическая культура нужна людям и физического и умственного труда. Но особенно она необходима детям и подросткам, так как в их возрасте закладывается фундамент физического развития и здоровья. Неоценимую услугу физкультура и спорт оказывают и в формировании у молодежи высоких моральных качеств. Они воспитывают волю, мужество, упорство в достижении цели, чувство ответственности и товарищества. Физкультурой и спортом в нашей стране занимаются миллионы людей. Физическое воспитание, особенно молодежи, – дело государственной важности, и государство должно уделять ему большое внимание [2, с. 134].

Сознательное и ответственное отношение к здоровью как к собственному капиталу должно стать нормой жизни и поведения всех людей. Повсеместное утверждение здорового образа жизни – дело общемировой значимости, всенародное, и в то же время оно касается каждого из нас.

Таким образом, 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.

К сожалению, многие люди не соблюдают самых простейших, обоснованных наукой норм здорового образа жизни. Одни становятся жертвами малоподвижности (гиподинамии), вызывающей преждевременное старение, другие излишествуют в еде с почти неизбежным в этих случаях развитием ожирения, склероза сосудов, а у некоторых – сахарного диабета, третьи не умеют отдыхать, отвлекаться от производственных и бытовых забот, вечно беспокойны, нервные, страдают бессонницей, что в конечном итоге приводит к многочисленным заболеваниям внутренних органов. Некоторые люди, поддаваясь пагубной привычке к курению и алкоголю, активно укорачивают свою жизнь.

Список литературы

1. Иванов Л.Н., Колотилова М.Л., Иванова О.Г. Здоровый образ жизни – ГУП ИПК «Чувашия», 2009.
2. Кузнецов В.С., Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учебное пособие. – М., 2010.
3. Митяева А.М. Здоровый образ жизни. – М., 2002.
4. Торохова Е.И./Словарь – справочник «Валеология»/ изд-во «Флинта-Наука», 2002.
5. Фурманов А.Г., Князев Ю.Н. Здоровый образ жизни. 2-е издание. – М., 2007.

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК ДЛЯ БЕРЕМЕННЫХ

Еще не так давно врачи рекомендовали будущим мамам поменьше двигаться. Сегодня такие рекомендации устарели и считаются необоснованными. Беременность, если она развивается нормально, вовсе не повод отказываться от физической нагрузки. Наоборот, будущим мамам она идет только на пользу. Ведь выполнение во время беременности безопасных упражнений не оказывает абсолютно никакого негативного влияния на рост и развитие плода, а так же упражнения не изменяют физиологического течения беременности и родов. Регулярные и правильно подобранные занятия фитнесом способствуют гармоничному протеканию беременности, повышают физические возможности женского организма, улучшают деятельность сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной систем, положительно влияют на обмен веществ, в результате чего мать и ее будущий малыш обеспечиваются достаточным количеством кислорода.

По мнению специалистов, физические упражнения во время беременности укрепляют мышцы спины, а также препятствуют развитию множества заболеваний, включая тромбозы, и позволяют эффективно бороться с главной проблемой беременных – заметным увеличением веса [4].

Начиная с четвертого месяца беременности, следует отказаться от горнолыжного спорта, а также от любых соревнований, в ходе которых будущие мамы должны испытывать свою выносливость или ставить рекордные результаты. Кроме того, рекомендуется воздержаться от тенниса, сквоша, бадминтона – игр, построенных на резких ускорениях и торможениях. Во время беременности не следует также заниматься спортивными танцами. В частности рок-н-роллом, когда женщинам приходится делать резкие повороты и даже прыжки или сальто.

Физические упражнения также положительно сказываются на послеродовом периоде. Всем хорошо известно, как материнство может отразиться на фигуре. Лишний вес, потерявшие тонус мышцы живота, растянутые мышцы груди, слабая спина, варикозное расширение вен, – с помощью фитнеса всех этих неприятностей можно избежать или, по крайней мере, свести к минимуму. Врачи не устают повторять: то, насколько быстро вам удастся после родов прийти в прежнюю форму, зависит от того, как вы провели 9 месяцев ожидания ребенка – лежа на диване или в более-менее активном режиме. Более того, сам процесс родов у спортивных мам проходит легче, чем у ленивых, во-первых, потому, что натренированное сердце, легкие и соответствующие мышцы в этот ответственный момент помогают и женщине, и ребенку. А во-вторых, в ответ на физическую нагрузку в организме накапливается гормоны эндорфин, который впоследствии действует как своеобразное обезболивающее, и релаксин, под воздействием которого ослабевают связки и суставы [3, с. 23].

Во время беременности можно как продолжить физическую нагрузку, так и приступить к новому комплексу несложных упражнений.

Наиболее безопасный период для занятий спортом – второй триместр; в первом и третьем надо вести себя более осторожно. Многие женщины думают, что особо активно следует заниматься в первые недели беременности. А на самом деле все наоборот. В первые недели беременности, пока место плаценты еще функционирует ворсинки хориона, плодное яйцо можно сравнить с зернышком, которое только недавно бросили в землю. Побег пустил корешки, но он маленький, шаткий и при грубом обращении может погибнуть. Так и человеческий зародыш – на первых порах он требует очень бережного обращения. В первые месяцы в большей степени, чем в последующие, существует угроза прерывания беременности, что может быть следствием чрезмерной физической нагрузки: очень часто на ранних сроках женщина ведет излишне активный образ жизни, носит тяжелые сумки и т.д. Конечно, это далеко не единственная, но в то же время немаловажная причина выкидышей [3, с. 11].

Следующие упражнения безопасны для будущих мам, хотя некоторые из них могут не подойти в последние месяцы беременности. Чтобы не навредить, необходимо проконсультироваться с врачом перед началом занятий [1, с. 13].

Ходьба. Прогулка пешком благотворно воздействует на сердечно-сосудистую систему беременной женщины. Ходьба не дает излишней нагрузки на коленные суставы и мышцы ног. Ходьба показана на протяжении всей беременности и легко вписывается в ваш распорядок дня.

Бег. Небольшая пробежка является простым и действенным способом улучшить работу сердца и всего организма.

Плавание. Медики и тренеры по фитнесу сходятся во мнении, что плавание является наиболее безопасной и эффективной физической нагрузкой для беременных женщин. Во время плавания тренируются мышцы рук и ног. Оно благотворно воздействует на сердечно-сосудистую систему и позволяет будущим мамам не замечать увеличения веса.

Аквааэробика. Многим женщинам очень нравится заниматься аквааэробикой в период беременности. Упражнения в воде полезны для связок, помогают уменьшить отеки ног, которые часто появляются на поздних сроках беременности.

Йога и растяжка. Занимаясь йогой и растяжкой, вы поддерживаете тонус мышц. Ваше тело становится гибким и пластичным. Однако вы можете увеличить положительный эффект от занятий йогой, гуляя пешком несколько раз в неделю. Ходьба улучшает работу сердца. Будьте осторожны при растяжке. Не переусердствуйте. Ваше тело становится более гибким под воздействием гормона релаксина, который ослабляет связки. Не делайте растяжку слишком долго и не пытайтесь значительно улучшить свою гибкость [2; 5].

Пилатес. Пилатес – это развитие гибкости и силовые тренировки с одной стороны и релаксация и дыхательные техники – с другой. Упражнения основаны на определенных движениях мышц тазового дна и живота. Эта группа мышц получила название «каркас прочности». Пилатес благотворно воздействует на эти мышцы, которые наиболее уязвимы в период беременности. Следовательно, будущим мамам очень полезно заниматься пилатесом. Многие упражне-

ния выполняются в позиции, когда кисти и колени касаются пола. Это положение очень подходит беременным женщинам, так как позволяет разгрузить спину и область таза. Ближе к концу беременности эту позу можно рассматривать как родовую позицию.

Силовые упражнения. Если вы регулярно выполняете силовые упражнения, то нет необходимости прекращать занятия. Впрочем, вам придется избегать тяжелого веса и некоторых позиций. Если вы примете меры предосторожности и тщательно выберете технику, силовые упражнения способны улучшить тонус мышц и увеличить их силу. Избегайте перегрева и переутомления. Постепенно уменьшайте нагрузку по мере увеличения срока беременности.

Танцы. Танцуй под любимую мелодию в уютной домашней обстановке, вы улучшаете работу сердца. Но стоит избегать резких прыжков, поворотов и вращений.

Аэробика для беременных. Вы можете быть уверены, что во время занятий аэробикой организм получает необходимую нагрузку. Врачи советуют беременным женщинам посещать занятия, организованные специально для них. Там можно пообщаться с другими будущими мамами и поддержать друг друга.

Врачи утверждают, что те мамы, которые беременность провели на диване, чаще сталкиваются с необходимостью кесарева сечения, нежели активные. Ну а то, что грамотно подобранные физические нагрузки помогают сохранить фигуру во время беременности, вы уже знаете.

Список литературы

1. Башкирова Н. Гимнастика для беременных и подготовка к родам. – М., 2008.
2. Красикова И. Гимнастика и йога для беременных. Практическое пособие. – СПб, 2009.
3. Сирс М., Сирс У. Готовимся к родам, 2007.
4. <http://mama66.ru/>

С.А. Полякова

Научный руководитель: к.биол.н. Носенко М.А. г.Ставрополь

АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА КАК ФАКТОР РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ НАРКОЗАВИСИМОСТИ

На возникновение наркомании в молодом возрасте могут оказывать влияние особенности некоторых черт характера, а точнее его определенные акцентуации. Под акцентуацией характера авторы понимали крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера человека чрезмерно усилены. Существуют подробные описания каждого вида акцентуации. Так, например, А.Е. Личко выявил, что риск злоупотребления наркотиками наиболее высок для эпиплетоидного и истероидного типов акцентуаций характера. Гипертимы проявляют особый интерес к галлюциногенам и ингаляторам, которые способны вызывать яркие и красочные фантазии. Кроме того, им свойственны стремление «все попробовать» и страсть к новым, неизведанным и все более интен-

сивным переживаниям. При эмоционально-лабильном типе акцентуации риск в целом значительно ниже. При шизоидном типе акцентуации преобладает тенденция к применению опийных препаратов и гашиша, т.е. желание вызвать у себя эмоционально-приятное состояние. Высокий риск наркомании у эпилептоидов можно объяснить присущей им силой влечений. Многие старшеклассники хотели бы освободиться от чувства беспокойства, неудовольствия, усталости, душевной пустоты и скуки, которые могут возникнуть у любого человека в силу тех или иных жизненных обстоятельств, но являются особенно характерными для старшего подросткового возраста [3, 4, 15].

Доказано, что первоначальные эпизоды, связанные с введением в организм наркотика, не осознаются молодыми людьми в полной мере [7, 14]. Способность к аналитическому мышлению у большинства наркоманов нарушена, и они не в состоянии уяснить, что эти новые впечатления не являются нормальными. Единственной шкалой оценки нового состояния становятся нормы нового сознания. На их основании состояние измененного сознания воспринимается как объективное и нормальное, и оно не беспокоит человека, находящегося под действием наркотика. Их больше беспокоят те, кто этого состояния не понимает. Это состояние похоже на состояние экстаза у примитивных племен. Экстаз, встречающийся в некоторых религиях, также может трактоваться некоторыми врачами как ненормальное явление, хотя для исповедующих эти религии такое состояние является высшим. Переживание альтернативных состояний сознания приводит к тому, что объективное восприятие мира в себе и вокруг себя становится относительным.

Существует целый ряд патологических явлений, увиденных и описанных наркоманами в состоянии измененного сознания. Наиболее часто встречающиеся явления – это повышенная потребность поделиться своим духовным состоянием, беспричинный смех, внезапные выкрики, нелогичные и бессвязные высказывания, галлюцинации, не узнавание знакомых лиц и объектов, состояния похожие на лунатизм, ощущение существования вне собственного тела, акты насилия. Воспоминания о пережитой эйфории и связанных с ней впечатлениях через несколько дней или недель – затруднены и туманны. Однако остается желание пережить и почувствовать все это еще раз. Скорее всего, психическая зависимость или стремление к повторению наркотического переживания в значительной мере формируются в подсознании.

Специалисты, говоря о «донаркотической» личности наркомана, выделяют следующие черты личности молодых людей, которые могут, хотя и не обязательно, стать причиной наркомании: эмоциональная незрелость, неполноценная психосексуальная организация, садистские и мазохистские проявления, агрессивность и нетерпимость, слабые адаптационные способности, склонность к регрессивному поведению, неспособность к межличностному общению с партнером и т.д. [1, 8]. Личность многолетнего наркомана отличается физическим разрушением и духовным вырождением. Наркоманы являются рабами одних и тех же нравов и навыков, и живут весьма примитивной жизнью.

На поздних этапах развития наркомании индивидуальные отличия между личностями наркоманов стираются, и они все становятся одинаковыми. Разные наркоманы похожи как в плане внешнего вида, так и в образе мышления, выражения мыслей и в отношении к жизни. Это было одной из причин того, что наркоманов пытались отнести к единой категории личности и подходить к ним в терапевтическом плане универсально, что, конечно же, приводило к неудаче в лечении [1, 11].

Психоаналитические исследования наркомании сводятся к объяснению возникновения зависимости как остановки в психосексуальном созревании, ведущей к оральной неудовлетворенности. Так как она никогда не может быть удовлетворена полностью, то фрустрированная личность реагирует враждебно, и если она замыкается в себе, то это ведет к психическому разрушению. Для таких людей наркотик является средством, освобождающим от фрустрации путем вызывания эйфории. Общественное осуждение, сопровождающее употребление наркотиков, только усиливает враждебность и одновременно приводит к усилению чувства вины [10].

Обычный взрослый наркоман, с точки зрения психологии, между двумя приемами наркотика демонстрирует инфантилизм в поведении, причем эта черта доминирует в его личности. Все размышления и действия наркомана концентрируются на его собственной личности, поэтому он не способен к полноценному общению с другими людьми. На первый взгляд, его натура кажется сильной и энергичной, но внутри его скрывается неуверенность, отсутствие жизненных целей. Он страдает от отсутствия самоуважения, а из-за требований действительности, превышающих его адаптационные возможности, он часто впадает в депрессию. Для таких людей наркотик является заменителем всего того, от чего им приходится отказаться по причине абсолютной неспособности удовлетворить свои потребности общепринятым способом [11, 15].

Наркоман является безответственным человеком, неспособным к достижению успеха ни в одной из областей общественной или экономической деятельности. Как правило, наркоман входит в конфликт с законом еще в юношеском возрасте. Большинство из них страдает от разного рода фобий – страх перед арестом, перед наказанием, перед утратой последней точки опоры, перед нехваткой наркотика в период абстинентного кризиса, перед нехваткой денег и т.п. Наркоманы никогда не бывают хорошими учениками, а после окончания школы, если им это удастся, редко выполняет какую-нибудь ответственную работу. Наркоман вообще не знает, что такое настоящая работа. Чаще всего, он является безработным, живет на иждивении у своей семьи или на нелегальные доходы. Он редко бывает женат, а если и женится, то имеет в браке серьезные проблемы.

В семьях наркоманов можно заметить нерешительность родителей и их неспособность воспитывать детей собственным примером. Домашняя атмосфера часто бывает холодной и неприятной для молодого созревающего человека, ищущего тепла и опеки. Он не находит их дома и отправляется искать его на улице, в наркотиках. Многие молодые люди связываются с преступными группами или тянутся к наркотикам, предлагающим все то, чего в реальном мире человек не может получить. Позиция общества, основанная на предрассудках, страхе и силе,

а не на логически обоснованных научных принципах, еще больше углубляет пропасть между обществом и молодыми наркоманами. Защищаясь, общество отсекает свою большую часть, хотя само оно в значительной мере виновато в возникновении этой болезни. Именно здесь кроется основная причина возникновения наркомании и главные трудности ее лечения. В более поздний период развития наркотической зависимости вследствие нравов и привычек наркоманов, первичная личность начинает изменяться. Внутренние конфликты обостряются, а слабая психическая адаптация становится все более очевидной.

Как видно, факторы, фиксирующие зависимость наркомана от наркотиков, различны как по способу происхождения и функционирования, так и по своей структурной сложности и «направленности». Вполне может быть, что, по мысли В.А. Петровского, «наркомания не имеет общего телеологического основания, а, следовательно, и результирующей терапии» [9]. Отсюда вытекает вывод о том, что даже если сама наркомания не является системной проблемой, профилактика наркоманов должно быть именно системным процессом.

Современный подход к работе по профилактике алкоголизма и наркомании среди молодежи характеризуется усилением традиционных педагогических, медицинских, правовых и общественных мер воздействия.

Список литературы

1. Березин С.В., Лисецкий К.С. Технология формирования социальных навыков: Методическое пособие для психологов и социальных педагогов ИТУ. – Самара, 1999
2. Березин С.В., Лисецкий К.С., Назаров Е.А. Психология наркотической зависимости и созависимости (монография). – М., 2001
3. Бетелева Т.Г. Нейрофизиологические и психофизиологические особенности лиц, употребляющих алкоголь//Предупреждение вредных привычек у школьников.– М., 1990.
4. Василенко Т.Д., Никишина В.Б. Психология: Учебное пособие. – М., 2008.
5. Генайло С.П. Наркомания – правовые и медицинские проблемы.– М., 1988.
6. Гульдман В.В., Романова О.Л., Данилин А.Г. и др. Наркомания с точки зрения социолога, врача, правоведа и журналиста//Социологические исследования. – 1989. – №2.
7. Гульдман В.В., Корсун А.М. Поиск впечатлений как фактор приобщения подростков к наркотикам// Вопросы наркологии. – 1990.
8. Казаков Л.Х., Колесов Д.В. Любопытство – инстинкт как одна из важных причин вовлечения несовершеннолетних в употребление наркотиков//Предупреждение вредных привычек у школьников.– М., 1990.
9. Кириченко А.А. Психиатрия: учеб. для мед. институтов. – Минск, 1996.
10. Ковалев С.В. Семь шагов над пропастью. НЛП-терапия наркотических зависимостей. - М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж, 2001.
11. Наркомания в России: состояние, тенденции, пути преодоления: Пособие для педагогов и родителей/ Под общ. Ред. д-ра социологич. наук, проф. А.Н. Гаранского. – М., 2003

12. Профилактика злоупотребления психоактивными веществами: Сборник методических материалов по проблеме профилактики злоупотребления психоактивными веществами среди несовершеннолетних и молодежи: М., 2001
13. Психофизиология: учеб. пособие для студентов вузов/ Л.И. Губарева, Р.О. Будкевич, Е.В. Агаркова. – М., 2008.
14. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Теоретические, методологические и практические основы альтернативной употреблению наркотиков активности несовершеннолетних и молодежи. – М., 2004.
15. Шабанов П.Д. Наркология. – М., 2003.

А.Н. Растопчина

Научный руководитель: к.биол.н. Носенко М.А. г. Ставрополь

ИЗУЧЕНИЕ РОЛИ БИОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ГЕНДЕРНЫХ ИНДИВИДУАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОРГАНИЗМА ЧЕЛОВЕКА

Широко известно, что психофизиологические особенности человека влияют на его предрасположенность к различного рода зависимостям. Психофизиологические свойства рассматривают как промежуточное звено между соматическими и психическими свойствами индивида.

Интересные данные получены в последние годы об особенностях восприятия боли мужчинами и женщинами [6, 7]. В лабораторных исследованиях с участием здоровых испытуемых-добровольцев показаны отличия в порогах восприятия болевых стимулов: у женщин пороги ниже, т. е. они обладают большей болевой чувствительностью. Многие клинические наблюдения показывают, что девочки и женщины чаще жалуются на боль при различных заболеваниях, боли у них интенсивнее и продолжительнее, чем у мальчиков и мужчин. Такие различия восприятия боли часто объясняют биологическими особенностями, возможными различиями в функционировании нервных структур, передающих болевые сигналы или влияющих на их передачу.

Боль является сложным многоуровневым психофизиологическим феноменом. В связи с этим исследователи обращают внимание на участие психологических и социокультурных факторов в перцепции и переживании боли [6]. Подчеркивается, что когнитивные и эмоциональные компоненты переживания боли неодинаковы у мужчин и женщин. Женщины больше склонны оценивать болевое ощущение как важное, демонстрируют большую настороженность в отношении боли, готовность жаловаться на нее, в то время как мужчины это делают неохотно.

Среди психофизиологических характеристик особую роль играют свойства нервной системы. Изучение полового диморфизма по этим показателям, проведенное в школе Б. Г. Ананьева, установило превосходство женщин по подвижности процесса возбуждения и превосходство мужчин по силе нервной системы. Последующие исследования обнаружили, что различия по свойствам

нейродинамики не столь очевидны [13, 15]. Свойства нервной системы рассматривают как биологическую основу темперамента и некоторых качеств личности. Данные о проявлении свойств нервной системы в реакциях на интенсивные стимулы согласуются с представлениями некоторых авторов о более низкой устойчивости к стрессу женщин по сравнению с мужчинами. По мнению Д. А. Жукова, особенно эти различия проявляются при высоком уровне стресса, когда мужчины демонстрируют лучшую способность к принятию решений [7]. Автор объясняет биологические механизмы низкой стрессоустойчивости женщин, исходя из данных о более медленном возвращении некоторых физиологических параметров к норме у женщин после стрессорных изменений. В частности, после стрессорного воздействия женщинам требуется больше времени, чем мужчинам, для снижения секреции кортизола (гормона надпочечников) до исходного уровня. Наряду с этим скорость мобилизации регуляторных систем в условиях эмоционального стресса у женщин выше, чем у мужчин. Это выражается в более интенсивном нарастании уровня возбуждения, быстрой общей эмоциональной активации женского организма.

Важнейшей психофизиологической характеристикой человека является функциональная асимметрия больших полушарий головного мозга. Межполушарные отношения рассматриваются как ведущая нейрофизиологическая детерминанта индивидуально-психологических отличий, так как они обнаруживают корреляции с различными психическими процессами [13]. Функциональная асимметрия заключается в том, что при осуществлении одних психических функций доминирует левое полушарие, а других – правое. Правое полушарие связывают с образным интуитивным мышлением, а левое – с рационально-логическим, знаковым. Левое полушарие играет ведущую роль в речевой деятельности, так как осуществляет фонетический (смыслоразличительный) анализ речи. Правое полушарие ответственно за эмоциональную окраску речевого высказывания, понимание контекста.

У женщин меньшая выраженность межполушарной асимметрии проявляется в билатеральной организации различных психических функций, в том числе эмоций. Исследования с помощью ядерного магнитного резонанса показали, что у мужчин эмоциональная активность более латерализованная, т.е. в основном проявляется в одном полушарии, а у женщин более симметрична [14]. Отмечается также, что женщины более эмоционально экспрессивны, чем мужчины, демонстрируют более сильные психофизиологические ответы на эмоциональные стимулы. Авторы обращают внимание на то, что вопрос о предпосылках половых отличий мозговой организации эмоциональных процессов остается открытым. Данные различия могут быть обусловлены как биологическими факторами (особенностями структурно-функциональной организации мозга), так и социально-психологическими, допускающими более активное проявление эмоциональных реакций у женщин.

Биологическая обусловленность отличий в эмоциональных и когнитивных процессах у мужчин и у женщин не является полностью доказанной, выска-

зываемые суждения носят характер физиологически обоснованных гипотез. Необходимо отметить, что для выявления биологических предпосылок гендерных отличий важно изучение соотношения «генотип – среда» в межиндивидуальной вариативности психофизиологических характеристик. Очевидно, что если роль генотипа в межиндивидуальной вариативности характеристики высока, то сама характеристика отражает устойчивые особенности. Из анализа литературы ясно, что работы по изучению роли генотипа и среды в межиндивидуальной изменчивости практически отсутствуют. В отдельных исследованиях предпринимаются попытки провести сравнительное изучение роли биологических и социальных факторов в формировании индивидуально-психологических особенностей мужчин и женщин. Однако в этих работах обычно изучаются немногочисленные и гетерогенные группы мужчин и женщин с использованием разных методических подходов, что ограничивает возможности сопоставления и обобщения полученных результатов.

Таким образом, на соматическом уровне имеется ряд выраженных различий между мужчинами и женщинами. Однако эти свойства не являются ведущими в формировании высших психических функций и личностных особенностей индивидов. В психофизиологических свойствах половые различия не так четки и однозначны, как в соматических. В отношении целого ряда свойств такие отличия не выявлены. Это может быть обусловлено как отсутствием таких отличий, так и тем, что психофизиологические особенности, непосредственно связанные с биологическим полом, невелики и маскируются индивидуальной вариабельностью.

Список литературы

1. Алиев В.М. Личность преступника и наркомания. – М., 1993.
2. Антонян Ю.М. Преступность среди женщин. – М., 1992.
3. Бадальянц Э.Ю. Криминологические и правовые проблемы социальной реабилитации осужденных женщин, признанных хроническими алкоголиками: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Рязань, 1993.
4. Березин С.В., Лисецкий К.С. Технология формирования социальных навыков: Методическое пособие для психологов и социальных педагогов ИТУ. – Самара, 1999
5. Березин С.В., Лисецкий К.С., Назаров Е.А. Психология наркотической зависимости и созависимости (монография). – М., 2001
6. Бетелева Т.Г. Нейрофизиологические и психофизиологические особенности лиц, употребляющих алкоголь//Предупреждение вредных привычек у школьников. – М., 1990.
7. Братусь В.С., Сидоров П.И. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма. – М., 1984.
8. Бузина Т.С. Феномен «поиска ощущений» и проблема профилактики СПИДа в наркологии//Вопросы наркологии. – 1994. – № 2.
9. Василенко Т.Д., Никишина В.Б. Психология: Учебное пособие. – М., 2008.
10. Генайло С.П. Наркомания – правовые и медицинские проблемы. – М.: 1988.

11. Гульдман В.В., Романова О.Л., Данилин А.Г. и др. Наркомания с точки зрения социолога, врача, правоведа и журналиста//Социологические исследования.– 1989. – №2.
12. Гульдман В.В., Корсун А.М. Поиск впечатлений как фактор приобщения подростков к наркотикам//Вопросы наркологии. – 1990.
13. Данилова Н.Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний. – М., 1999
14. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. – СПб., 2001 Иванец Н.Н. Медико-социальные проблемы наркологии и пути их решения//Вопросы наркологии. – 1997. –N4.
15. Казаков Л.Х., Колесов Д.В. Любопытство – инстинкт как одна из важных причин вовлечения несовершеннолетних в употребление наркотиков//Предупреждение вредных привычек у школьников. – М., 1990.
16. Карандашев Ю.Н. Психология развития. Ч. 1. Введение. –Минск, 1997.

РАЗДЕЛ 12.

ИСКУССТВО И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

С.Ю. Бережной

Научный руководитель: к.пед.н. М.А. Налбандьян г. Ставрополь

КОРРЕКЦИОННАЯ МУЗЫКОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Одним из самых сложных направлений в педагогической науке и образовательной практике является область коррекционной педагогики. Еще десять лет назад вряд ли бы кто-нибудь из педагогов задумался об организации специальной помощи детям с ограниченными возможностями в условиях детских садов и общеобразовательных школ.

Сегодня организация системы коррекционного обучения и воспитания, социальной адаптации детей с нарушениями психофизического развития – одна из актуальнейших и наиболее сложных теоретических и практических проблем.

В нашей стране проведению коррекционной работы в учебных заведениях уделяется самое серьезное внимание. Учитывая, что эта проблема является не только образовательной, но и социально-охранительной, Министерством образования и науки РФ совместно с Министерством труда и социальной защиты принята система мер по оказанию образовательной, социальной и медицинской помощи детям с недостатками в физическом и психическом развитии. В соответствии со ст. 18 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» в стране создана сеть специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с недостатками умственного и физического развития [3].

В общегосударственном законе «Об образовании», «Программе развития образования на 1999-2003 гг.», Программе «Дети-инвалиды» и других документах закреплены ключевые позиции по совершенствованию данного образовательного направления.

Коррекционная образовательная система как один из компонентов общественной жизни претерпела за последние годы изменения. Процессы трансформации в интернатных и коррекционных образовательных учреждениях происходит сегодня в нескольких направлениях, влияя тем самым на цели, структуру и содержание образования [4].

Коррекция (лат. *Correctio* – исправление) в дефектологии – система педагогических мер, направленных на исправление или ослабление недостатков психофизического развития детей. Под коррекцией подразумевается как исправление отдельных дефектов (например, коррекция произношения, зрения), так и целостное влияние на личность ребенка в целях достижения положительно-го результата в процессе его обучения, воспитания и развития [7].

Воспитание и обучение «аномальных» детей – сложная социальная и педагогическая проблема. Ее решение служит целям подготовки этих детей в соответствии с их возможностями к самостоятельной, активной общественно полезной жизни.

Интерес ученых к проблеме воздействия музыки на организм человека проявился в ряде исследований, проводимых В.М. Бехтеревым, С.С. Корсаковым, И.М. Догилом, И.М. Сеченовым, И.Р. Тархановым, Г.П. Шипулиным и др. Исследования выявили благотворное влияние музыки на различные системы организма человека: сердечно-сосудистую, дыхательную, двигательную, нервную. Очень важными были выводы о том, что положительные эмоции, полученные от общения с искусством, оказывают лечебное воздействие на психоэмоциональное напряжение, мобилизуют резервные силы, стимулируют творчество. Именно эти выводы отечественных ученых легли в основу научного обоснования использования искусства (музыки) в коррекционной работе с детьми [6].

Практическое использование музыки как средства развития, коррекции и лечения детей, имеющих отклонения в развитии, в нашей стране началось в начале XX века в период становления отечественной дефектологии. В это время в систему музыкального воспитания широко внедрялось музыкально-ритмическое направление, разработанное швейцарским педагогом, музыкантом Жаком Далькрозом. Формирующее начало ритмики обуславливалось сочетанием ритма, музыки и движения. Идея «воспитания ритма при помощи ритма» реализовывалась посредством использования специально подобранных упражнений, которые развивали у взрослых и детей музыкальный слух, память, внимание, ритмичность, пластическую выразительность движений [1]. При этом стержнем музыкально-ритмического развития Ж. Далькроз считал музыку, отмечая, что в ритмике музыка приобретает телесные формы и преобразует наши тела. Внедрявшая систему ритмического воспитания, Ж. Далькроза в России Н.А. Александрова расширила область применения ритмики; она отмечала, что ритмика является той общей точкой, от которой расходятся пути живописца, скульптора, музыканта, дирижера, мимиста, танцора, актера. Это разделение по специальностям явилось первым шагом к использованию ритмики в различных областях человеческой деятельности, в том числе выделению целого направления – лечебной ритмики в зависимости от возраста и характера нарушения, как у детей, так и у взрослых.

В 1920 году в содержание коррекционной работы первых школ для глухих и слабослышащих детей входили музыкальные занятия, которые воспитывали тактильно-вибрационное, слуховое, зрительное внимание, формировали координацию движений, собранность ребенка, развивали дыхание, голос, четкое произношение звуков, слоговых сочетаний и ритмичности речи, способствовали организованности детского коллектива.

В этот же период разрабатывалась и методика музыкального воспитания детей с нарушением слуха. Учеными и практиками (С.В. Генява, И.Н. Мусатов, Е.Ф. Рау, Е.Ф. Шершенева и др.) определялись возможности восприятия музыки на основе использования различных анализаторов. Акценты делались на формирование тактильно-вибрационной чувствительности, рассматривались вопросы развития речи

во взаимодействии с музыкой и движением, а также разрабатывалась и раскрывалась методика организации и проведения праздников в специальных школах [5].

Во второй половине XX века музыкотерапия используется в лечебной и коррекционной практике, как в разных направлениях медицины, так и в специальной психологии. Эффективность применения терапии музыкой в профилактико-адаптационных и лечебных целях подтверждают научные исследования А.С. Брусиловского, В.И. Петрушина, И.М. Гриневой, С.В. Шушурджана, А.Л. Готсдинера, Н.Д. Масловой, Е.Ю. Рау, Ю.Б. Некрасовой и др.

Изучение влияния музыки и движения на детей с проблемами в развитии, проводимое в 1960-1980 годы такими исследователями, как Г.А. Волкова, О.П. Гаврилушкина, А.В. Кручинин, В.С. Ляпидевский, О.С. Стерник, В.И. Селиверстов, Н.А. Тугова, Г.Р. Шашакина, Б.И. Шостак, В.А. Эркман и др., показало возможности музыкально-ритмических движений как реабилитационной методики в системе воспитания и обучения детей с нарушениями развития речи, зрения, опорно-двигательного аппарата, детей с умственной отсталостью [6].

Исследование возможностей музыкального развития глухих и слабослышащих школьников, формирование у них чувства ритма с помощью движений, музыки, ритмоинтонационной структуры речи проводились Л.В. Глубоковой, А.С. Кагарлицкой, Г.В. Коротковой, Н.И. Сладковой, Н.А. Туговой, Г.В. Коротковой. Учеными были разработаны государственные программы музыкального воспитания глухих и слабослышащих детей, а также показаны возможности развития у глухих и слабослышащих школьников слухового восприятия элементов музыки с помощью электроакустической аппаратуры.

Результаты изучения О.П. Гаврилушкиной музыкального развития детей с умственной отсталостью показали, что музыкальное воспитание является одним из важнейших путей коррекционного воздействия на детей данной категории. Было выявлено, что особенности музыкального развития умственно отсталых школьников проявляются как в восприятии музыки, так и в пении, в музыкально-ритмических движениях.

Однако было бы неверно ограничиваться раскрытием только одного психотерапевтического или психосоматического влияния музыки на человека, поскольку музыка обладает более широким спектром развивающего, воспитывающего и коррекционного воздействия [2].

Музыка, представляя собой, по выражению В.Д. Днепров, «звучащее мироощущение», необычайно расширяет эмоциональный спектр личности. Отечественные специалисты в области художественной педагогики Н.А. Ветлугина, В.А. Езикеева, Т.С. Комарова, Н.И. Сакулина и др. утверждают, что процесс восприятия искусства детьми представляет собой сложную психическую деятельность, сочетающую познавательные и эмоциональные моменты. Художественная деятельность детей обеспечивает их художественное развитие, способность различать цвет, звуки, форму, подводит к более глубокому восприятию богатств линий, красок, их сочетаний в окружающем мире, обеспечивает формирование сенсорных эталонов, понимания языка различных видов искусств.

Таким образом, в процессе занятий музыкой, пением у учащихся с умственной отсталостью активизируется мышление, формируется целенаправленная деятельность, устойчивость внимания. Слушание музыки, музыкально-ритмические занятия более эффективно влияют на развитие речевой функции, слухового внимания, моторики у детей с нарушением слуха. Коррекционные возможности музыкального искусства в различных его сочетаниях (с движениями, с театральной деятельностью) по отношению к ребенку с проблемами в развитии проявляются, прежде всего, в том, что оно выступает источником позитивных переживаний ребенка, рождает новые креативные потребности и способы их удовлетворения, обеспечивает формирование музыкальной культуры и осуществление коррекции отклонений в познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферах, создает условия для социальной адаптации.

Список литературы

1. Евтушенко И.В. Музыкальное воспитание умственно отсталых детей-сирот. – М., 2003.
2. Кузнецова Л.В., Переслени Л.И., Солнцева Л.И. Основы специальной психологии. – М., 2002.
3. Кукушкин В.С. Логопедия в школе: практический опыт. – М., 2004.
4. Мамоичук И.И. Психокоррекция детей и подростков с нарушением в развитии. – СПб., 2000.
5. Медведева Е.А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика. – М., 2002.
6. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. – М., 2001.
7. Назарова Н.М. Специальная педагогика. – М., 2000.

Н.А. Ворсина

Научный руководитель: к.псих.н., доцент И.А. Горбушина

г. Ставрополь

ЗНАЧЕНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Наряду с игровой деятельностью, изобразительная деятельность, является ведущей в дошкольном возрасте. Истоки изобразительной деятельности ребёнка относятся к раннему детству, своё развитие она продолжает в дошкольном возрасте. Её предпосылки активно формируются в предметной деятельности. Если вовремя создать условия для её появления и становления, она станет ярким и благодатным средством самовыражения в развитии ребёнка.

Изобразительная деятельность – это отражение окружающего в форме конкретных, чувственно воспринимаемых зрительных образов. Созданный образ может выполнять разные функции, так как создаётся с разной целью. Цель выполнения рисунка обязательно влияет на характер его выполнения [3].

В изобразительной деятельности дошкольников принято выделять: рисование, лепку, аппликацию. Она позволяет ребёнку отразить в изобразительных образах свои впечатления об окружающем, выразить своё отношение к ним. Вместе с тем изобразительная деятельность имеет неоценимое значение для всестороннего эстетического, нравственного, трудового и умственного развития детей. Каждый из этих видов имеет свои возможности в отображении впечатлений ребёнка об окружающем мире. Поэтому общие задачи, стоящие перед изобразительной деятельностью, конкретизируются в зависимости от особенностей каждого вида, своеобразия материала и приёмов работы с ним. Рассмотрим их подробнее.

Рисование – это определённая система знаний, усвоение которых требует длительного времени на основе специальных заданий и упражнений.

Рисование способствует обогащению восприятия, представлений, памяти детей новыми образами, которые при изображении уточняются, обогащаются. Изобразительная деятельность имеет большое значение в решении задач эстетического воспитания, так как по своему характеру является художественной деятельностью.

Целенаправленные занятия рисованием представляют собой одно из важнейших средств эстетического воспитания. Занятия являются неотъемлемой частью всестороннего развития детей и активно содействуют этому развитию. Конкретно – практический характер занятий создаёт благоприятные условия для мобилизации положительных возможностей детей с нарушением интеллекта. Эстетическое воспитание на занятиях по рисованию осуществляется по нескольким направлениям: предметное, сюжетное, декоративное, где:

Предметное рисование – изображение предмета, передача своих впечатлений о нём, путём применения различных средств изобразительности.

Сюжетное рисование – содержанием такого рисунка, является какой – либо сюжет или пейзаж.

Декоративное рисование – имеет огромное значение в развитии основ личности ребёнка – присвоение детьми через искусство нравственно – эстетических ценностей своего народа.

Данное воспитание предполагает формирование и развитие у детей целенаправленной изобразительной деятельности, эстетического восприятия и эстетических чувств, оценочного отношения к произведениям изобразительного искусства и самостоятельно выполненным рисункам.

Лепка – процесс создания скульптурного изображения из мягкого пластичного материала способом прибавления к первоначально взятому объёму небольших кусочков материала, его уплотнение, вытягивание. Своеобразие лепки как одного из видов изобразительной деятельности заключается в объёмном способе изображения. Лепка является разновидностью скульптуры, которая включает работу не только с мягким материалом, но и с твёрдым.

Аппликация – один из видов изобразительной техники, основанной на вырезании, наложении различных форм и закреплении их на другом материале, принятом за фон. В процессе занятий аппликацией дети знакомятся с просты-

ми и сложными формами различных предметов, части и силуэты которых они вырезают и наклеивают. Занятия аппликацией способствуют развитию математических представлений. Каждый вид изобразительной деятельности развивает у детей определённые качества.

Детское изобразительное творчество направленно на изображение окружающей действительности. Однако реальный мир в продуктах своей деятельности ребёнок отражает не механически. Отражение это сложно обусловлено всем ходом психического развития ребёнка, его возрастными и индивидуальными особенностями, условиями жизни, воспитанием, обучением (Е.И. Игнатьев, Е.А. Флёрина) [2].

Изобразительная деятельность дошкольников включает в себе большие потенциальные возможности всестороннего развития ребёнка. Однако эти возможности могут быть реализованы лишь тогда, когда дети будут постепенно овладевать этой деятельностью в соответствии с возрастными особенностями, и будут получать удовлетворение от неё.

В процессе занятий изобразительной деятельностью у детей воспитываются нравственно – волевые качества: умение и потребность доводить начатое до конца, сосредоточенно и целенаправленно заниматься, преодолевать трудности.

В изобразительной деятельности детей ценно то, что она позволяет воспитывать у ребёнка бережное, уважительное отношение к продуктам человеческого труда.

Изобразительная деятельность для своего успешного осуществления требует не просто восприятие предметов, а выявления и фиксирования их свойств: формы, её особенностей, величины пропорций предметов, их цвета, характерных деталей.

Рисуя, ребёнок проявляет своё стремление к познанию окружающего мира и в определённой степени уровень этого познания. Чем более развито у детей восприятие, наблюдательность, чем шире запас его представлений, тем полнее и точнее отражают они действительность в своём творчестве, тем богаче, выразительнее их рисунки. В изобразительной деятельности ребёнка находят отражение такие специфические особенности его мышления, как конкретность, образность. Изобразительная деятельность ребёнка теснейшим образом связана не только с отдельными функциями (восприятием, памятью, мышлением, воображением), но и с личностью в целом. В ней проявляются интересы ребёнка, его темперамент. Данный вид деятельности – важная составляющая эмоционального и эстетического развития ребёнка.

Изобразительная деятельность должна быть использована для воспитания у детей доброты, справедливости, для углубления тех благородных чувств, которые возникают у них.

В процессе изобразительной деятельности так же сочетается умственная и физическая активность. Она учит дошкольников преодолевать трудности.

Прежде чем нарисовать, ребёнок проделявает определённые мыслительные операции. Отсюда вытекает значение рисования для детского развития, прежде всего развития его умственных способностей. На занятиях изобразительной деятельностью ребёнок знакомится с элементарными приёмами рисования, постепенно переходя к более сложным, учится анализировать форму предмета,

овладевает такими понятиями, как сравнение, анализ, синтез, обобщение. Значение изобразительной деятельности в системе обучения и воспитания состоит также в сенсорно-перцептивном развитии ребёнка.

Постепенно овладевая азами изобразительной грамоты, ребёнок параллельно воспитывает чувство цвета, формы, гармонии.

Изобразительная деятельность имеет огромное значение для развития личности. Общение с искусством помогает ребёнку лучше понять себя, осознать свои мысли и чувства.

Она так же является в дошкольном возрасте одной из основных форм усвоения ребёнком социального опыта. В процессе рисунка дети овладевают знаково-символической системой координат, специфичной для выражения отношений предметного мира. Специально организованная изобразительная деятельность должна отражать весь спектр социально личностных потребностей ребёнка, влиять на становление личностных качеств и социальную компетентность.

В рисунках отмечаются выраженные пространственные нарушения в расположении объектов на листе бумаги, выраженная испропорциональность отдельных составных частей, неправильное соединение отдельных частей объекта между собой, отсутствие изображения мелких деталей.

В процессе изобразительной деятельности уточняются и углубляются зрительные представления детей об окружающих предметах.

Таким образом, занятия изобразительной деятельностью являются средством всестороннего развития детей. Целенаправленное формирование у детей старшего дошкольного возраста изобразительная деятельность в рамках методологического подхода позволяет перевести умения ребёнка на уровень следующего психологического возраста и создаёт условия для успешной социализации и повышения компетентности в среде сверстников.

Список литературы

1. Грошенков И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. – М., 2002.
2. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство. – М.: 1999.
3. Швайко Г.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. – М., 2001.

Ю.В. Калюжная

Научный руководитель: к.пед.н. И. В. Козырева г. Ставрополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИНТЕЗА ИСКУССТВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время синтез искусств составляет существенную черту художественной культуры. Синтез искусств выступает ведущей тенденцией современности, утверждает В. В. Химчак, изучая обусловленность этого явления. Формирование и развитие синтеза искусств, с одной стороны, детерминиро-

вано фундаментальными социально-эстетическими потребностями: в общении, творчестве, духовных ценностях, эстетическом идеале, социальной активности. Отдельные виды искусств перестали удовлетворять все увеличивающиеся и духовно обогащающиеся социально-эстетические потребности личности. С другой стороны, актуализация синтеза искусств обусловлена художественными потребностями, присущими определенной эпохе [4, с. 506].

Комплекс различных видов искусств обозначают термином «синтез» (от греческого «synthesis»), т. е. соединение, сочетание, органическое единство художественных средств и образных элементов различных искусств, в которых воплощена универсальная способность человека эстетически осваивать мир.

В современной науке термин «синтез искусств» изучался многими учеными: А.Я. Зись в широком смысле характеризует взаимодействие искусств внутри систем, в узком смысле формирование синтетического образования и синтетических по своей природе видов искусств; А. Я. Андреев как определенное сочетание видов искусств, выбранных для решения тех или иных задач эстетического воспитания и гармоничного развития личности; В. П. Михалев как взаимодействие, сочетание, смешение и составление; Г.К. Щедрин как единство «трех знаменитых художеств», порождающих новую целостность [4, с. 326].

Проблема синтеза остро встает в XIX в., это связано с задачами, которые поставило общество – усилить воздействие на человека. Поиск средств наиболее эффективного влияния искусства на человека привел, по утверждению В. П. Михалева, к следующему теоретическому обоснованию синтеза искусств: а) синтез искусств как метод создания художественной картины мира; б) синтез искусств как единство различных индивидуальных художественных устремлений; в) синтез искусств как мощное средство всестороннего воздействия на человека [1, с. 156].

А. Я. Зись описывает три исторически сложившихся типа синтеза искусств: возможность соединения различных искусств в интересах усиления образной выразительности (музыки и живописи); как особый тип художественного творчества (театр, эстрада, цирк); взаимообогащение искусств в переводе произведений из одного художественного ряда в другой (опера на сцене и фильм). В. В. Ванслов определяет три группы синтеза, в каждой из которых объединение различных видов художественной деятельности происходит на основе определенных искусств: синтез пластических искусств на основе архитектуры, синтез зрелищных искусств на основе творчества актера и синтез отдельных пар искусств, связанных с литературой (литература и музыка, литература и графика) [4, с. 124].

Абсолютно новой основой для синтеза искусств выступает реальное требование действительности в целостном гармоничном развитии личности, превращение человека в субъект саморазвития. Синтез искусств в данный момент развивается в ответ на потребность, которая имеет прямое отношение к искусству как важному фактору всестороннего развития личности. На современном этапе открывается возможность синтеза видов искусств на общей эстетической и художественной основе, как на содержательном, так и формально-структурном уровне. Эстетическое явление действительности посредством син-

теза искусств имеет преимущество по сравнению с возможностями отдельных видов искусств. Так, объединив художественные средства разных видов искусств в единое целое, педагог может достичь результатов в более оптимальные сроки. Синтез искусств, при умелой организации в образовательном процессе становится способом творческой деятельности педагога средой для творческой активности и самореализации школьника.

Синтез искусств, по утверждению В. В. Химчака, стимулирует социально-эстетические потребности в творчестве и способствует развитию синтетических талантов; активизирует потребность в общении, становлении отношений в группе людей; обеспечивает общение с прошлым; выступает посредником в общении художников и зрителя (слушателя), где происходит духовное обогащение, освоение ценностей искусства, через которые познается реальный мир и мир человека, постижение эстетических идеалов. Данная возможность особенно тщательно должна быть изучена и оптимально использована в образовательном процессе школьников [3, с. 65].

В связи с этим хотелось бы остановиться на высказывании М. С. Кагана о взаимодействии искусств в педагогическом процессе школы. Он отмечает, что в основном педагогическом процессе используются три вида искусств: литература, музыка и живопись. И это не случайно, т.к., с одной стороны, они воздействуют на главные сферы личности ученика (мысли, чувства и представления), а с другой стороны, школьник владеет тремя способами освоения мира (познание, осмысление и преобразование), обусловленных такими процессами, как мышление, переживание, воображение. Искусство стремится воплотить все эти три стороны духовной жизни человека, обеспечивая работу мысли – словом, переживаний – музыкой, представлений – изобразительным искусством. Именно этот треугольник – литература, музыка и живопись – представляет системообразующий характер в общем контексте художественной культуры [4, с. 425].

М. С. Каган призывает целенаправленно и последовательно провести в новых программах сквозную мысль о трех предметах как трех гранях единого процесса приобщения учащихся к миру искусств, получения дополнительного опыта и жизни в искусстве. Взаимодействие искусств служит главным целям образования. В образовательном процессе синтез искусств как подсистема художественной культуры, в современной школе должен стать в один ряд – образование, воспитание, обучение и культура, где последняя так же выступает связующим фактором между биологическим и социальным в личности школьника.

Взаимодействие искусств в образовательном процессе выступает не только как связующий фактор, но и как фактор, гуманизирующий образование. Эта проблема прозвучала в исследовании Г. К. Щедриной, где автор с позиции культурологического подхода определяет место синтеза искусств в системе культуры. Синтез искусств определяет как «картину мира», выражающую сущность человека и специфику его бытия, взаимоотношение его с миром, как важное

условие его существования в мире. Г. К. Щедрина обозначает перспективы синтеза искусств как дополнительную возможность конструирования образовательного материала. Синтез искусств, формируя образ мира у человека, включает все стороны его психической деятельности, начиная с ощущений и кончая высшими функциями – мышление и самосознание [2, с. 96].

Целью приобщения школьников к искусству, по мнению Б. М. Неменского, должно стать формирование у них умения творить прекрасное в своей повседневной жизни путем включения в обучение видов искусств – литературы, музыки и изобразительного искусства.

Рассматривая взаимодействие искусств как средство художественно-творческого развития личности, Т. Г. Пеня разработал принцип перевода одного произведения в другой – доминантный, суть которого состоит в преобразовании одного из видов искусств, характерного данному возрасту. Так, автор считает, что взаимодействие искусств возможно в последовательности живопись, литература и музыка. Такая последовательность обусловлена решаемыми задачами обучения и характером эмоциональной отзывчивости детей. Отмечая роль искусств в процессе обучения, он говорит о том, что: более широкое привлечение в учебный процесс классического искусства позволяет, как можно полнее раскрыть картину переживаний мира; обучение искусству позволяет в процессе художественной деятельности сформировать у ребенка не только отношение к художественной деятельности, но и чувственное отношение к самому искусству; понятое и пережитое искусство органично входит в сознание человека и структуру личности, если восприятие носит коммуникативный характер и включено в эстетическую ситуацию [4, с. 258].

Таким образом, взаимодействие искусств понимается как художественно-эстетический процесс, органично входящий в общий образовательный процесс. Взаимодействие искусств выстраивается на принципе «дополнительности» и соотнесенности, когда содействие произведений друг другу приобретает силу действия (актуальность мышления, общения, творчества), обеспечивая ученику, связь с собой и миром во вне, писал М. М. Бахтин. Взаимодействие искусств как процесс, выстраивающийся на основе «размывания» границ между жанрами, видами искусств, идейно-тематического содержания и общности изобразительно-выразительных средств, определил теоретико-методический подход к моделированию его в образовательном процессе школьников.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. – М., 1983.
2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973.
3. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М., 2002.
4. Чумичева Р. М. Ребенок в мире культуры. – Ставрополь, 1998.

Сурина Е.С.
Научный руководитель: ст. преподаватель О.П. Поповкина
г. Железноводск

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Изучение изобразительного искусства в начальной школе представляет собой продолжение начального этапа художественно-эстетического развития личности и является важным, неотъемлемым звеном в системе непрерывного образования. Особенности содержания обучения изобразительному искусству в начальной школе обусловлены спецификой искусства как социального явления, задачами художественного образования и воспитания, а также многолетними традициями отечественной педагогики.

Характерная особенность искусства – отражение действительности в художественных образах, которые действуют на сознание человека. Посредством искусства воспитываются умения видеть типичное, характерное, умение обобщать наблюдаемые явления. С помощью искусства дети знакомятся с новыми для них предметами и явлениями жизни, проникаются высокими идеями, приобщаются к большим преобразованиям, которые совершаются в нашей стране.

Незаменимым средством формирования духовного мира детей является изобразительное искусство в своём многообразии. Оно наглядно, что близко ребёнку любого возраста. Влияние искусства на становление личности человека, его развития очень велико. Без воспитания эстетически грамотных людей, воспитание с детских лет уважения к духовным ценностям, умение понимать и ценить искусство без пробуждения у детей творческих начал не возможно становления цельной, гармонически развитой и творчески активной личности.

Из всего следует, что художественные произведения изобразительного искусства являются активными педагогическими средствами развития, обучения и воспитания детей. Поэтому их необходимо вводить как можно чаще в педагогический процесс. Правильно это делать, без ущемления личности ребёнка – задача учителя.

Исходя из этого, мы считаем, что искусство, как классическое, так и народное, должно входить в жизнь детей с раннего возраста.

В начальной школе произведения искусства могут использоваться в трех направлениях.

Искусство, в том числе народное, включается в повседневную жизнь детей как неотъемлемая часть эстетической среды. Так, на уроках и внешкольных занятиях и вне их может звучать музыка, а произведения изобразительного искусства используются в оформлении образовательного учреждения.

Искусство (изобразительное, музыкальное, литература, архитектура и др.) составляет содержание образования. Детей знакомят с искусством разных видов, их выразительными средствами, событиями, явлениями, объектами, раскрываемыми художниками, музыкантами, писателями и поэтами.

Искусство используется в разных видах художественной деятельности, служит развитию детского художественного творчества. Образы искусства являются эталонами прекрасного.

В образовательном пространстве школы используют различные виды и жанры изобразительного искусства:

Графика – вид изобразительного искусства, выразительными средствами которого являются штрих, линия, пятно, точка. Виды графики: станковая, плакат, оформительская, учебная, декоративная, книжная, гравюра. Техники графики: печатание, монотипия, диатипия, рисование карандашами, фломастерами, пастелью, пастельными мелками, мелками, сангиной, тушью, мыльной пеной, граттаж, воскография и т.д. [4, с. 10].

Скульптура – создание объемных (трехмерных) изображений предметов и объектов окружающего мира из твердых материалов (металлы, камни, дерево и т.д.). Виды скульптуры: монументальная, станковая, декоративная, малых форм, объемная (круглая), рельефах [4, с. 179].

Архитектура – создание объемных сооружений, направленных на удовлетворение человеческих потребностей. Виды архитектуры: ландшафтная, градостроительная, отдельных зданий [4, с. 129].

Декоративно-прикладное искусство – создание эстетически оформленных предметов утилитарного (бытового) назначения. Виды ДПИ: глиняная игрушка, керамика, роспись по металлу или дереву, лаковая миниатюра, резьба по дереву или кости, кружевоплетение, вышивка, макраме, ковроделие и т.д. [4, с. 101]

Живопись – вид изобразительного искусства, выразительным средством которого является цвет. Виды живописи: монументальная, станковая, декоративная, декорационная, миниатюрная. Техники живописи: живопись красками (акварель, гуашь, масло, темпера, анилины), витраж, мозаика, фреска, энкаустика [4, с. 94].

Вариативное применение художественных произведений в педагогическом пространстве обусловлено еще и тем, что такие художественные объекты представлены в своем жанровом многообразии.

Жанры изобразительного искусства, применяемые в работе с детьми:

Портрет, пейзаж, натюрморт, исторический, бытовой, батальный, анималистический, мифологический жанры, жанр религиозного содержания [1, с. 121].

В педагогическом процессе, а значит и в учебно-образовательном пространстве, окружающем ребенка, произведения изобразительного искусства осуществляют ряд специфических функций:

Познавательная функция искусства. Знакомя детей с изобразительным искусством, педагог раскрывает перед ними картину окружающего мира: быт, труд людей.

При детальном рассматривании картины, анализе изображенного на ней детей учат устанавливать взаимосвязи в содержании произведения. С помощью изобразительного искусства развивают и мыслительную деятельность младших школьников: умение делать обобщение на основе анализа сравнивать и объяснять, развивать внутреннюю речь.

Искусство наглядно показывает человеку явления природы, виды деятельности людей, общественные отношения, духовные ценности, с которыми человек не всегда встречается в своей практике. Искусство дает человеку художественную картину мира, который выступает частью общей картины мира и наряду с идеологическими воззрениями составляет мировоззрение человека. Отсюда искусство способствует выработке ценностной ориентации человека к жизни. В связи с этим искусство используется в процессе образования, обучения, например, на уроках истории в школе, тем самым выполняет и просветительскую функцию.

Воспитательная функция искусства. Более полное познание детьми произведения изобразительного искусства позволяет педагогу не только развивать у них интерес к живописи, но и формировать первоначальные основы мировоззрения [10, с. 7].

Искусство способствует воспитанию различных чувств. Так, при ознакомлении с изобразительным искусством у детей активизируется интерес к общественной жизни страны, к различным видам деятельности человека, отношениям его в процессе труда, к ценностям, которое создает народ, художественному творчеству.

Дети обогащают свой нравственный опыт, у них формируется нравственное сознание. Они учатся сравнивать собственный опыт с опытом людей, изображенных художником, и переносить восприятие в изобразительное искусство способы взаимоотношений между людьми в реальных жизненных ситуациях. Так закладывается основа представлений о нравственно-эстетическом идеале.

Эстетическая функция. Учить младших школьников видеть в изобразительном искусстве красоту человеческих поступков, взаимоотношений, сравнивать изображенное в произведении искусства явление с реальной действительностью – значит развивать их эстетические чувства, которые проявляются у детей вначале в эмоциональных и речевых реакциях, а затем, при дальнейшем ознакомлении их с искусством, в собственной художественной деятельности [10, с. 5].

Коммуникативная функция искусства заключается в том, что оно расширяет социальный опыт людей их взаимодействия с другими людьми, природой и обществом, которое обычно ограничено, например, пространством и временем, общением на производстве и в быту. Посредством искусства человек общается к исторической практике общества, общается с природой и людьми различных стран, эпох и народов. А практика с позиции диалогического материализма – основа познания мира человеком. Эта связь человека с общественной практикой осуществляемая в процессе восприятия художественных произведений, с разнообразными видами деятельности людей, их общественными отношениями и т.п., способствует формированию духовного мира человека, более полному познанию природы и общества [10, с. 7].

Формируя социальные чувства, особенно нравственные, искусство влияет на усвоение человеком норм поведения в обществе – морали и законов государства, осуществляет социализацию человека – его включение в жизнь коллектива, семьи, общества, в существующие традиции и обычаи, а поэтому осуществляет регулятивную функцию – регулирует поведение людей, их отношения друг к другу.

Через воздействие на сознание людей, в соответствии с которыми они вырабатывают цели своей практической деятельности, искусство воздействует на все стороны жизни общества: на производство, на социально-политическую деятельность, на духовную жизнь. Это – социально-преобразующая функция.

Развивая сознание людей, их чувства, способность к воображению, знания, искусство способствует творческой деятельности в различных сферах жизни общества, умению создавать, использовать и воспринимать разнообразные материальные и духовные ценности, следовательно, повышает их культуру (культурная функция).

Общение с искусством формирует у человека не только эстетический и художественный вкус – умение оценивать красоту вещей, людей и художественные произведения, но и способность дать правильную оценку различных явлений жизни общества: нравственного поведения, политических событий и т.п., а на этой основе выработать ценностную ориентацию в жизни (аксиологическая функция).

Расширяя социальную практику человека, искусство дает ему возможность пережить непржитое, неиспытанное лично, компенсирует недостаток различных переживаний (таких, как счастье, любовь или горе, страдание), которые нужны ему как важные стимулы жизни и могут возникнуть под влиянием новых обстоятельств (компенсационная функция).

Искусство вызывает у людей духовное удовольствие наслаждения мыслящего «глаза» и «уха» – видеть и слышать, становится важным средством культурного отдыха, развлечения, т.е. обладает гедонической функцией. Без удовольствия наслаждения, которое дает человеку труд, наука, искусство, его жизнь оказывается ограниченной, односторонней и бессмысленной.

На этой основе искусство способно успокаивать и утешать людей, снять психическое напряжение, преодолеть отрицательные стрессы, становится одним из источников здоровья человека. Искусство издревле используется медициной (особенно музыка) в профилактике и лечении психических болезней. Это – оздоровительная, медицинская функция.

Интерес к искусству, знание его является важным показателем духовной культуры человека, а обладание художественными произведениями (их репродукция) оказывается фактором престижа и комфорта. Поэтому общение и искусством и его коллекционирование, становится модой, социальным поведением людей (социально-престижная функция).

Искусство обладает и прогностической функцией – подготавливает человека к встрече с будущим – с новым обществом, новыми открытиями в науке и технике, новыми видами деятельности и новыми людьми. Поэтов не случайно называли пророками – они предвосхищали будущее.

Проанализировав специфику применения изобразительного искусства в школе, можно сделать вывод о том, что по мере развития собственного опыта творческой деятельности, освоения законов изобразительного искусства, личностной самореализации, восприятия и анализа художественных произведений, их оценки, у школьников начинают складываться собственные предпочтения и

эстетические критерии, которые в комплексе и приводят к развитию собственного художественного вкуса.

Список литературы

1. Грушевицкая Т.Г. и др. Словарь по мировой художественной культуре: Учебное пособие для студентов ср. и высш. пед. учебн. заведений. – М., 2001
2. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. – М., 1981.
3. Ильенко Л.П. Интегрированный цикл эстетических занятий в начальной школе. // Начальная школа. – №1. – 1997
3. Искусство в жизни детей. Опыт художественных занятий с младшими школьниками. Книга для учителя. – М., 1991.
4. Костерин Н.П. Учебное рисование: Учебное пособие для учащихся пед.-уч. щ №2002 «Дошкольное воспитание» и №2010 «Воспитание в дошкольных учреждениях». – М., 1984
5. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребенка в семье. – М., 1995 г.
6. Сердюкова Н.С. Интеграция учебных занятий в начальной школе. // Начальная школа. – №11. – 1994.
7. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: Учеб. пособие – М., 1999.
8. Сокольникова Н.М. Краткий словарь художественных терминов. – М., 2006
9. Программно-методические материалы. Изобразительное искусство. Начальная школа/Сост. В.С. Кузин, В.И. Сиротин. – М., 1999.
10. Чумичева Р. Дошкольникам о живописи. – М., 1992
11. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: Книга для учителя/ Сост. Лабковская Г.С. – М., 1983.

И.Ю. Тюрденева

Научный руководитель: к.пед.н. О.В. Хилько г. Ставрополь

РАЗНОВИДНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ

Арт-терапия – метод лечения посредством художественного творчества, который привлекает к себе в последнее время все большее внимание во всем мире. Трудно назвать еще какое-либо направление в современной психотерапии, которое имело столь же большие возможности не только для “исцеления” отдельных лиц и их групп, но и для «социального врачевания».

В настоящее время спектр возможностей арт-терапии весьма широк и включает в себя не только осуществление лечебно-реабилитационной помощи пациентам с самыми разнообразными заболеваниями, но и помощь населению в условиях военных действий (как, например, на территории бывшей Югославии), реализацию функций медиации в различных конфликтах, работу с правонарушителями лицами с алкогольной и наркотической зависимостью, деть-

ми и подростками с эмоциональными и поведенческими нарушениями, семьями и малыми сообществами граждан, объединенных по религиозным, этническим и иным социальным признакам, и многие другие возможности.

Первая половина XX века была временем первоначального оформления арт-терапии в качестве самостоятельного направления, использующего изобразительные приемы в работе с разными группами пациентов и учащимися школ.

Несмотря на тесную связь с лечебной практикой, арт-терапия во многих случаях приобретает преимущественно психопрофилактическую, социализирующую и развивающую направленность. Отсюда – многочисленные попытки ее использования в образовательных учреждениях, в социальной работе, социально-культурной деятельности.

В последнее время арт-терапия все шире используется в социально-культурной сфере, включаясь в деятельность учреждений по обслуживанию тех или иных категорий граждан, реабилитационных учреждений, центров психического здоровья, в различные формы работы с местными сообществами и социальными меньшинствами [1, с. 26]. За рубежом, например, арт-терапия применяется в работе с правонарушителями в тюрьмах и после их освобождения из мест заключения, при оказании помощи безработным, страдающим алкогольной и наркотической зависимостью и во многих других областях.

Творчество есть та притягательная точка, к которой в той или иной степени устремляется личность любого человека. Творчество как способ самореализации создает условия для раскрепощения, снятия стрессов, самовыражения, внутренней свободы человека. Возможно, это происходит по той причине, что творчество конструктивно по своей природе. В Библии написано: «И сказал Бог: сотворим человека по образу нашему, по подобию нашему». Некоторые интерпретаторы советуют понимать слово «сотворим» как предложение человеку быть творцом в деле собственного сотворения.

Что же касается танцевально-двигательной терапии, то непрестанная смена ритмов, различные по характеру рисунка танцы, аутентичные движения, сопровождающие практически каждую песню, несут в себе освобождающий и терапевтирующий заряд такой огромной силы, что лишают нас сомнений относительно их уместности в концепции интегративной арт-терапии.

Общеизвестно, что движения связаны с нервной системой, именно она в основном занимается движениями мышц органов, неподконтрольных сознанию структур. Качественным грациозным движениям соответствует качественная жизнь.

Танцевальные терапевты, руководители творческих хореографических коллективов относятся к телу и разуму как к единому целому, определяя их взаимное воздействие как залог здоровой психики. Удивительно, что в русских танцах и танцевальных движениях других этносов, помимо движений-сигналов личности, движений-символов, движений ролевого направления, существуют уникальные по своей психофизиологической связи детали.

Например, внутренне зажатый, имеющий проблемы психологического плана человек, пойдя в круг и подражая раскованным движениям танцующих, всегда выдаст

себя тем, что руки его не будут подниматься на ту высоту, при которой открывается доступ к подмышкам. Большие скопления лимфатических узлов в подмышечных впадинах представляют собой центры «защиты» не только на клеточном, тканевом, но и общеорганизменном уровне; и при поднятых руках они оказываются «доступными», что свидетельствует об уровне доверия танцующих друг к другу.

«Полное вытягивание рук, – утверждает А. Лоуэн, – выражает полные чувства. Если плечи связаны подавленным гневом, растягивание рук укорачивается, а чувства ослабевают» [1, с. 26]. Значит, танцуя при исполнении фольклорной песни, посредством работы со свободными движениями рук мы снимаем зажатость плечевого пояса, избавляясь от гнева.

Характерная для русских танцев релаксация рук, особенно кистей, предназначенных для производства тонких дифференцированных движений, позволяет производить сбросы накопившихся зажимов. Но ведь наши руки – это наша речь, наше мышление. Становится понятным, какую сферу личности мы пытаемся привести в порядок, осваивая танцевальные движения для рук.

Сильный эффект оказывают характерные для русских танцев движения ног: исполнители танцуют со слегка согнутыми коленями, всей стопой активно взаимодействуя с землей. Стопа почти не отрывается от земли, а во время притопываний, которые словно вбивают ногу в землю, осуществляется столь необходимое заземление. Человек, твердо стоящий на земле, имеет не только уверенную осанку, но и соответствующий характер.

Значительную роль в освоении песенного фольклора играет также терапия русским костюмом и его цветовыми сочетаниями, характером узора. В ходе занятий у участников неизбежно повышается художественная компетенция, но помимо этого совершенно неоспоримым фактом психотерапевтической направленности становится надевание самого костюма и пребывание в нем. Работа над собственным имиджем сводится, как и любая другая психотерапевтическая работа, к смене стереотипов, к попытке увидеть привычное иным взглядом.

Если прав М. Фельденкрайз, что «образ себя состоит из четырех компонентов... Это движение, ощущение, чувство мышление» [2, с. 14], то при осознанной или неосознанной работе с костюмом мы включаем в действие все четыре компонента: мы начинаем иначе двигаться, ощущаем себя другим человеком, чувствуем, насколько сильны перемены в самооценке, меняем направленность наших мыслей на позитивную. Основную работу при этом осуществляет красота.

Поющие красные цвета, сияющие белые, конкретный черный – три главных цвета мира обращают нас к силе и страсти, к энергетике, к чистоте и покою, к всепоглощению и отрицанию покоя – дуализму нашего мира. Оказываясь в центре этих стихий, человек начинает осознавать собственную уникальность, признавая за собой право, быть непохожим и – что наиболее важно – радуясь этой непохожести. Ты оказываешься нужным и важным для мира. А ведь известно, что «самоусовершенствование связано с признанием собственной ценности» [3, с. 21].

Драма-терапия – это один из возникших недавно видов арт-терапии, который включает элементы музыки, изобразительного искусства и танца. Драма-

терапия использует форму театрального искусства и делает ее доступной, чтобы с ее помощью можно было укреплять здоровье и справляться с расстройствами и проблемами. Таким образом, ее можно использовать и в целях предупреждения, и в целях лечения.

Драма-терапия не является чем-то новым: ее можно увидеть в древних ритуалах исцеления и театральных представлениях многих цивилизаций. Но тридцать лет назад она вновь появилась как современный метод психотерапии, который получил официальное признание. Все компоненты театрального искусства – голос, движение, ролевая импровизация, работа с текстом и само исполнение, наряду с использованием масок, костюмов, освещения и постановки – являются неотъемлемыми составляющими драма-терапии.

Любой вид искусства являет то, что невозможно донести ни в какой другой форме. С помощью театра мы можем выразить и пережить нечто, что часто называют «тайнствами жизни». Древние греки думали, что с помощью театра можно встретиться с богами (слово «театр» происходит от слова theatron, которое связано и со словом theoria – то есть мы лучше понимаем все, увидев это в театральном представлении, – и со словом theos, что означает «бог») [4, с. 26]. Мы можем испытать такие чувства и эмоции, совершить такие поступки, которые невозможны в обычной жизни.

Процесс творчества происходит не только в физическом, но и в метафорическом пространстве между актером и зрителем – он меняется каждый вечер во время представления. Зрители – это и единая группа, и собрание отдельных людей, которые придают различную динамику ожиданиям, настроению, чувствам и смыслу. Как отдельный актер, так и весь актерский ансамбль реагирует на любые изменения аудитории, и по ходу пьесы между ними устанавливается определенная система общения. Если мы посмотрим спектакль на другой день, то увидим уже другое, неповторимое представление. Это общение становится возможным благодаря специфической структуре театра и условности представления.

Именно эти процессы – ядро театрального искусства, служащее арт-терапии. Это театральное искусство, используемое особым образом, в данный момент и в данном месте, – суть драма-терапии и практики ее применения [5, с. 31].

В основе нашего понимания драма-терапии лежит способность человека не только воспринимать, но и создавать то, что в действительности не существует, – через придуманную драму. Это самый главный принцип эффективности драма-терапии, независимо от того, применяется она в целях предупреждения болезни или же в ходе лечения.

Методы арт-терапии так же замечательно подходят к работе с детьми, которым трудно выразить свои чувства и эмоции словами.

Дети редко осознают свои психологические проблемы, как что-то мешающее им жить. Они еще не умеют ясно выражать свои мысли, зато умеют рисовать, лепить, фантазировать. Поэтому методы арттерапии, позволяющие выразить свое состояние через рисунок, сказку, пластилиновую фигурку, игру так хорошо подходят для работы с детьми.

Как только ребенок берет в руки кисточку, пластилин или глину для лепки, он высвобождает свое подсознание. В итоге получается исцеление через самовыражение творческого потенциала. Рассматривая методы работы с детьми, арт-терапия является одним из самых действенных способов. Одним из наиболее часто используемых в арт-терапии с детьми является изобразительное искусство.

Список литературы

1. Назарова Л.Д. Фольклорная арт-терапия / Л.Д. Назарова. – СПб. 2002.
2. Фельденкрайз М. Осознание через движение: двенадцать практических уроков / М. Фельденкрайз; Пер. с англ. М. Папуш. – М., 2000.
3. Фельденкрайз М. Осознание через движение: двенадцать практических уроков / М. Фельденкрайз; Пер. с англ. М. Папуш. – М., 2000.
4. Дженнингс С. Сны, маски и образы. Практикум по арт-терапии / С. Дженнингс, А. Минде; Пер. с англ. И. Динерштейн. – М., 2003.
5. Дженнингс С. Сны, маски и образы. Практикум по арт-терапии / С. Дженнингс, А. Минде; Пер. с англ. И. Динерштейн. – М., 2003.

Содержание

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

<i>Копылов С.Н.</i> ПОРТФОЛИО УЧИТЕЛЯ КАК ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИИ	4
<i>Лучко А.В.</i> НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	8
<i>Михайлова Д.С.</i> КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	11
<i>Полякова С.А.</i> ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	13
<i>Скворцова Я.Г.</i> ВЛИЯНИЕ СТРАТИФИКАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА НА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ШКОЛУ	16
<i>Стурова М.С.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ...	20
<i>Сывак А.В.</i> ИДЕИ А.С. МАКАРЕНКО О КОЛЛЕКТИВЕ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА	23
<i>Шумейко М.В.</i> К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	27
<i>Щербакова Ю.В., Калининко Е.И.</i> БИОЭТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ	29

РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОЗРАСТНОЙ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Амаева С.П.</i> ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	33
<i>Булавинова Т.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	35
<i>Бурькина И.Б.</i> ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	38

Волкова Я.Н. ИССЛЕДОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЁНЫХ О РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	41
Гордеева Л.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	43
Кисличкина О.И. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ИНТЕГРАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ	46
Костюченко А.Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»	50
Ляшина А.В. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ, ПОДВЕРГАЮЩЕМУСЯ ДОМАШНЕМУ НАСИЛИЮ	52
Морозова Ю.Н. ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ..	57
Пигун З.Ф. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИИ ДЕТСКИХ СТРАХОВ	61
Слепченко Д.В. ФЕНОМЕН СТРАХА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	65
Солгалова Е.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДИК	68
Тахчева В.В. ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВОЛЕЙ- БОЛЬНОГО АРБИТРА НА ЕГО СУДЕЙСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	70
Цыбанева А.П. КОНФЛИКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ	72
Шведенко Ю.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА	76

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Еременко М.А. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИМИДЖА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	81
Калиниченко Е.И. ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩЕГО САЙТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	84
Мирошниченко С.В. ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НА УСПЕВАЕМОСТЬ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	86
Панкова А.С. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭТИЧЕСКОЙ БЕСЕДЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФОРМЫ ПРОБЛЕМНО-ЦЕННОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	89
Петрищева И.И. РАЗВИТИЕ МОТИВОВ УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	92

Попова И.А. ПРОГРАММА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ИКТ	94
Ревингина И.И. К ВОПРОСУ О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	98
Шестакова В.В. ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ	101
Юдичиц Е.Н. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	104

РАЗДЕЛ 4. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Бережная А.Г. РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВЫХ СООБЩЕНИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	108
Гоженко Г.В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	112
Грошева Н.С. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	114
Долгих А.Б. УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	116
Ермолова Е.С. ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ АКЦЕНТУИРОВАННЫХ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА	119
Иванникова Ю.В., Карабанова Ю.И. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	122
Колбасина О.А. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ	124
Крылов А. АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА	127
Макарова А., Омелянчук О. К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ И СТРАХОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	130
Мальгина О.А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ, КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПОМОЩИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ	133
Мельникова Д.М. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ И ПЕРЕЖИВАНИЯ ВРЕМЕНИ ПРИ ШИЗОФРЕНИИ	135

Мигачева Ю.Н. ПОЛОРОЛЕВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ИГРЫ	138
Мухамедова Е.Х. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ТЯЖЕЛЫМ РЕЧЕВЫМ НАРУШЕНИЕМ	143
Мыгаль Т.А. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СРЕДСТВ ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	144
Несоленова Р.М. ИГРОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА КЛАССОВ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	146
Омельяничук О.В. РОЛЬ ПСИХОЛОГА В ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ	148
Пащикова Я.В. НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	151
Подлесных Е.В. ПРИЗНАКИ ДЕЗАДАПТАЦИИ (ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)	154
Позднякова Р.Н. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМ НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТА	158
Путилина А. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	161
Рагозянская Ю.Ю. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	165
Сидоренко Т. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ Н.А. ЗАЙЦЕВА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	167
Чернявская Е.В. ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЕТЬМИ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ	170
Широбокова Д.Д. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ДЦП	172
Шумейко М.В. ПРЕОДОЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНТАКТА ВЗРОСЛОГО И АУТИЧНОГО РЕБЕНКА НА РАННЕМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ	175
Шумейко М.В. СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ ЧЕРЕЗ СОТРУДНИЧЕСТВО ДОУ С СЕМЬЕЙ	177
Щекотихина Н.В. ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА	181

Щекотихина Н., Короткова Е. ФАКТОРЫ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ	184

РАЗДЕЛ 5. ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ

Алоян З.В., Демихова А.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА	188
Зыкова Е.А. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К УРОКАМ МАТЕМАТИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ...	190
Зыкова Е.А., Кононова А.С. ЭВРИСТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	193
Корнилова Е.А. МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ В БИОЛОГИИ	196
Козина Е.И. О РЕАЛИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ	200
Кононова А.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	204
Короткина О.Н. МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ В СИСТЕМЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ	207
Корягина А.В., Щербакова Ю.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩИХ САЙТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	210
Лесик И.С. ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ	213
Пахнющая М.А. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ	216
Полякова Л.Д., Буняева И.С. ПРИМЕНЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ СВЕДЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	219
Попова И.А. ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ	222
Сидоренко С.В. ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	224
Соловьева А.И. РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КУРСА ИНФОРМАТИКИ	228

Соловьева А.И. ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	230
Уклеина О. МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ	233
Яковлева И.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	236

РАЗДЕЛ 6. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИИ И ИСТОРИИ

Выродова М. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКОВ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ	239
Карпович И.М. ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК ИСТОРИИ: КАКИМ ЕМУ БЫТЬ? ..	243
Коноплева Р.В. ВЛИЯНИЕ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	247
Куценко Л.А. РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	250
Леонова М.С. К СУЩНОСТИ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА	254
Петрова А.А. СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	256
Предубайло А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ Н.А. ЗАЙЦЕВА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С ЛОГОПЕДИЧЕСКИМИ ПРОБЛЕМАМИ	259
Рыковская Т.Л. ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	263
Сурица Е.В. РОЛЬ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ШКОЛЬНИКОВ	267

РАЗДЕЛ 7. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ, КУЛЬТУРОЛОГИИ И ИСТОРИИ

Бондарева О.А. ОПРЕДЕЛЕНИЕ МЕНТАЛЬНОЙ КАТЕГОРИИ «ДЕТСТВО» ВО ФЛОРЕНТИЙСКОМ СРЕДНЕВЕКОВОМ ОБЩЕСТВЕ XIV – XV ВВ. ..	272
Волкова Е.Г. ГЕНДЕРНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ДВОРЯНСКИХ ЗАКРЫТЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА	275
Галкина А.Ф. СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ «НАЦИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ» В ВИКТОРИАНСКОЙ АНГЛИИ И ГАБСБУРГСКОЙ АВСТРИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА	279

Корниенко А.А. ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА КАК ФАКТОР НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ	282
Кулешова Т.А. ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	287
Липина А.П. «ОБРАЗЫ» МАТЕРИНСТВА В ДРЕВНЕЙ РУСИ И МОСКОВИИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ	289
Литвина Е.В. МИР ДЕТСТВА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН ...	292
Петросян А.Р. ВОСПОМИНАНИЯ О ДЕТСТВЕ В НАРРАТИВНЫХ ИСТОЧНИКАХ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ	297
Пономаренко М.В. ПОЛИТИКА АВСТРО-ВЕНГЕРСКИХ ВЛАСТЕЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ МУСУЛЬМАН БОСНИИ И ГЕРЦЕГОВИНЫ НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВВ.	301
Попова К.А. ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА И КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ СУПЕРИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА	305
Репко О.А. ОТРАЖЕНИЕ ПРОЦЕССА КЛЕРИКАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	310
Сакирко Ю.А. ОСОБЕННОСТИ ВОЕННОГО И ХОЗЯЙСТВЕННОГО УКЛАДА ЖИЗНИ ТЕРСКИХ КАЗАКОВ	314
Трибунских Н.И. ИДЕЙНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ	317
Трофим С.Г. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ТЕРСКИХ КАЗАЧЬИХ СТАНИЦАХ	320

РАЗДЕЛ 8. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ЗНАНИЯ

Бобрышева Ю.К. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	324
Я.В. Козловская ЭВОЛЮЦИЯ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА В КОНСТИТУЦИОННОЙ ПРАКТИКЕ РОССИИ	327
Кулешова Т.А. СТАНДАРТЫ ДЕМОКРАТИИ В ГОСУДАРСТВЕ: ФОРМА ПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ	331
Митрохина Е.В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРАВОВОЙ ЗАЩИТЫ СЕМЬИ, МАТЕРИНСТВА И ДЕТСТВА В ГЕРМАНИИ ПОСЛЕ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ	334

Репко О.А. РОЛЬ ШКОЛЬНОГО ИНСПЕКТОРА В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ НА СТАВРОПОЛЬЕ ..	338
Суханова Е.А. РОЛЬ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ	342

РАЗДЕЛ 9. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ, ЛИНГВИСТИКИ И ЖУРНАЛИСТИКИ

Абрамян Н.М. АРМЯНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В РЕФЛЕКСИИ В. БРЮСОВА ..	347
Абрамян Н.М. ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ	351
Гладких Е. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	354
Долженко А.Я. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ-БИБЛЕИЗМОВ В РАННЕМ ТВОРЧЕСТВЕ М. ЦВЕТАЕВОЙ	357
Иванова Е.В. ПОНЯТИЕ «КОНЦЕПТ» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ: ПАРАМЕТРИРОВАНИЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ	360
Калайтанова Е. РУССКАЯ ДУХОВНОСТЬ В ТВОРЧЕСТВЕ В.М. ШУКШИНА	364
Колесникова М.С. ПОИСКИ ДУХОВНОГО ПУТИ В ТВОРЧЕСТВЕ П. КОЭЛЬО	367
Коноплева Р.В. ПОНЯТИЕ «КРАСОТА» И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В РУССКИХ ПАРЕМИЯХ	371
Мелихова К.А. АВТОНОМИЯ СТУДЕНТА КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	373
Моргун Д.А. ТЕРМИН КАК ОСОБЫЙ ЗНАК ЯЗЫКА НАУКИ: ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ	376
Попова К.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ИНТЕРНЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ..	380
Ревингина И.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	384
Ревингина И.И. ЯЗЫКОВОЕ ПОРТФОЛИО КАК НОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	387

РАЗДЕЛ 10. ЭКОНОМИКА, МЕНЕДЖМЕНТ И РЕКЛАМА В УСЛОВИЯХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Быстрякова Е.А. НЕФТЯНОЙ КОМПЛЕКС СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ И ПРОБЛЕМЫ ЕГО РАЗВИТИЯ	390
Жидкова Н.А. РОЛЬ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ В РАЗВИТИИ ЭКОНОМИКИ РЕГИОНА	394

<i>Зароченцева М.Н.</i> ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ	397
<i>Кабардокова З.</i> МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОДУКЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ	400
<i>Кабардокова Л.А.</i> СПЕЦИФИКА МЕНЕДЖМЕНТА НА СОВРЕМЕННОМ ПРЕДПРИЯТИИ	404
<i>Лавренова Л.В.</i> ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА В ЭКОНОМИКЕ – СПЕЦИАЛЬНОСТЬ НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО РОССИИ	407
<i>Магомедова А.Х.</i> ПЕРСПЕКТИВА РАЗВИТИЯ КМВ КАК ТУРИСТИЧЕСКО-РЕКРЕАЦИОННОЙ ЗОНЫ	410
<i>Недворягина Н.</i> МАРКЕТИНГОВЫЕ СТРАТЕГИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ИННОВАЦИОННОГО ПРОДУКТА	413
<i>Перехода М.В.</i> ПРИВЛЕЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ИНВЕСТИЦИЙ В ИННОВАЦИОННУЮ СФЕРУ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКИ	417
<i>Радюкина О.В.</i> БЮДЖЕТНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В РЕГИОНАЛЬНОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ	420
<i>Радюкина О.В.</i> АКТИВИЗАЦИЯ ИНВЕСТИЦИОННО-ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ	423
<i>Савченко И.П.</i> ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЭКОНОМИСТА-МЕНЕДЖЕРА НА ПРЕДПРИЯТИИ	426
<i>Смыкова Ю.С.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ТУРИЗМА В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ ..	429
<i>Смыкова Ю.С.</i> ТРУДОВАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРСОНАЛА В КОЛЛЕКТИВЕ ..	431
<i>Станкевич Д.Г.</i> ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПОСЛЕДСТВИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА 2008 ГОДА	435
<i>Черникова А.А.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ РОТАЦИИ ПЕРСОНАЛА	439
<i>Черникова А.А.</i> ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ АУТСОРСИНГА В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ	442

РАЗДЕЛ 11. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Воробьева О.А.</i> ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА КАК КОМПОНЕНТ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ	447
<i>Гринь А.В.</i> ЗНАЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	450
<i>Гринь А.В.</i> ЗДОРОВЬЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	453

Дрововозова Я.А. ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	456
Еременко М.А. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ УЧАЩИХСЯ	461
Исакова О.В. ФИЗКУЛЬТУРА ДЛЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	463
Косогорова Т.С. ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ СУЩЕСТВОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	467
Панкова А.С. ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК ДЛЯ БЕРЕМЕННЫХ	471
Полякова С.А. АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА КАК ФАКТОР РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ НАРКОЗАВИСИМОСТИ	473
Растопчина А.Н. ИЗУЧЕНИЕ РОЛИ БИОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ГЕНДЕРНЫХ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОРГАНИЗМА ЧЕЛОВЕКА	477

РАЗДЕЛ 12. ИСКУССТВО И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бережной С.Ю. КОРРЕКЦИОННАЯ МУЗЫКОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ	481
Ворсина Н.А. ЗНАЧЕНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	484
Калюжная Ю.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИНТЕЗА ИСКУССТВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНИКОВ	487
Сурина Е.С. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	491
Тюрденева И.Ю. РАЗНОВИДНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ	495

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**МОЛОДЁЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ
XXI ВЕКА**

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

(г. Ставрополь, 19 мая 2011 г.)

Редактор Т.Б. Кузнецова,
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Формат 60x84 $\frac{1}{16}$	Усл.печ.л. 29,76	Подписано в печать 12.05.11
Бумага офсетная	Тираж 150 экз.	Уч.-изд.л. 27,08
		Заказ 14

Отпечатано в ООО «Бюро новостей».